Paed. Th.
240

Autel

Prüfung des Werthes

der

Pestalozzischen Methode,

besonders

in Hinsicht ihrer Erziehungs- und

Unterrichts-Principien,

von

A. H. d'Autel,

Assessor des K. Oberconsistoriums und Hofkaplan.

Min. d. Innern

Stuttgart,

bei Johann Benedict Metzler 1810.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Cette méthode a plusieurs avantages. Elle débarrasse nos études d'une multitude de superfluités, qui nous arrêtent, sans nous instruire. Elle proscrit ces sciences vaines, qui ne s'occupent que de mots ou de notions vagues. — Elle écarte les dégoûts qu'un enfant ne peut manquer d'éprouver, lorsque rencontrant, dés les commencemens, des obstacles qu'il ne peut vaincre, et condamné à charger sa mémoire de mots qu'il n'entend pas, il est puni, pour n'avoir pas retenu ce, qui'l n'a pas compris, ou pour n'avoir pas appris ce, qu'il n'a pas senti la nécessité d'apprendre. Elle l'éclaire au contraire et promptement, parce que, dès la première leçon, elle le conduit de ce qu'il sait à ce qu'il ne savoit pas. Elle excite sa curiosité, parce que son amour propre flatté de ses premiers progrès lui fait désirer d'en faire encore. Elle l'instruit presque sans efforts de sa part, parce qu'au lieu d'étaler des principes, elle réduit les sciences à l'histoire des observations, des expériences et des découvertes. Enfin, comme elle ne varie jamais et qu'elle est la même dans chaque étude, elle lui devient tous les jours plus familière : plus il s'instruit, plus il a de facilité à s'instruire ; et si le temps de son éducation a été trop court, il peut, sans secours et par lui-même, acquérir seul les connoissances qu'on ne lui a pas données.

Condillac.

Vorrede.

Die Pestalozzische Methode beginnt in unsern Zeiten die Aufmerksamkeit der Regierungen auf sich zu ziehen. Von mehreren Ländern wurden junge Männer nach Yverdün geschickt, um bei Pestalozzi selbst die Methode zu lernen und in ihrem Vaterlande dann Werkzeuge ihrer Ausbreitung und Einführung zu werden. Ein nicht unbedeutender Staat baut sogar einen Theil der Hoffnung seiner inneren Reorganisation auf sie.

Im Königreich Württemberg wurden durch die Weisheit des Königs die zweckmäßigsten Anstalten, für die Verbesserung des Schulunterrichts auch durch die Benutzung dieser Methode getroffen. Der Kön. Preußische Oberschulrath Zeller, ein geborner Württem-

berger, hielt auf Befehl des Königs zu Heilbronn einige Lehrcurse, welche die Bestimmung hatten, Geistliche und Schullehrer des Königreichs mit der Pestalozzischen und mit seiner eigenen Methode bekannt zu machen, denn einige Zweige des Unterrichts, als Sprach- und Schreiblehre, waren von Zeller bearbeitet worden. Zugleich bekam er den Befehl, die deutschen Schulen zu Heilbronn nach der neuen Methode zu organisiren. Es wurde eine eigene Kommission niedergesetzt, welche die Zellerschen Lehrcurse und die nach der neuen Methode organisirten Schulen prüfen, und den Werth der Methode und ihre Brauchbarkeit für die Volksschulen begutachten sollte. Ein wohlthätiger Enthusiasmus, für die Verbesserung des Schulunterrichts mitzuwirken, verbreitete sich unter vielen Geistlichen und Schullehrern des Königreichs. Mehrere würdige Geistliche hielten mit der grösten Uneigennützigkeit vierteljährige Lehrcurse für benachbarte Schullehrer, um sie mit der Pestalozzischen Methode bekannt zu machen und Schullehrer von verschiedenem Alter kamen mehrere Stunden weit herbei, um sich von ihnen unterrichten zu lassen. Dies alles geschah freiwillig, ohne den mindesten Zwang. Wer die dürftige Lage der meisten Schullehrer kannte, wer da wußte, wie sie jede Stunde des Tages außer dem Schulunterricht zur Arbeit für die Befriedigung der nothwendigsten Bedürfnisse anzuwenden, genöthigt sind, den mußte der Anblick von 30 — 40 solcher Männer, welche, ohne daß sie des Dankes ihrer Gemeinen gewiß seyn

konnten, dennoch die Beschwerden des Weges und die für sie bedeutenden Aufopferungen überwanden, und mit einer ihrem Alter meistens ungewohnten Lernbegierde dem Unterrichte zuhörten, innigst rühren. Einige Hunderte schon angestellter Schullehrer wurden auf diese Weise nicht blos mit der neuen Methode bekannt, sondern von ihren Lehrern mit noch anderen pädagogischen Kenntnissen und Erfahrungen bereichert und Viele, schon erkaltet für ihren Beruf, wurden mit neuer Liebe, mit neuem Eifer für ihn erwärmt. Ich war Zeuge dieser Wirkungen und spreche daher aus eigener Erfahrung. Wenn nun schon die ersten Veranstaltungen einer weisen Regierung solche Wirkungen eines edlen Eifers erzeugten, wer sollte da nicht mit Grund die Hoffnung fassen dürfen, daß für die Verbesserung des Schulunterrichts auch durch die schon angestellten Schullehrer noch sehr vieles in einem Staate geleistet werden könne, welcher dem edlen Eifer Schutz, dem redlichen Willen Unterstützung und hülfreiche Hand bietet?

Bei dieser Aufmerksamkeit des Staates auf die Pestalozzische Methode konnte es nicht fehlen, daß nun mehrere Stimmen in Württemberg für und gegen sie sich erhoben. Manche von ihren Vertheidigern waren gar zu leidenschaftlich, ließen keinen Tadel an ihren einzelnen Zweigen des Unterrichts zu, wollten die Möglichkeit einer Vervollkommnung nicht zugeben und rühmten in ihrem Feuereifer vielleicht Wirkungen von dieser Methode, die man für

unmöglich hielt. Oefter stießen sie auch zu hart an die alten Verdienste an und reitzten ihre Empfindlichkeit. Mit diesen bin ich ganz und gar nicht einverstanden, ein solcher Ton ist anmaßend und muß der guten Sache selbst nothwendig bei Vielen schaden, eben so wenig kann ich deßhalb auch der verächtlichen Stimme, welche in einigen Heften der Pestalozzischen Wochenschrift über die Pädagogen Deutschlands sich ausspricht, billigen. Das Gute und Wahre bewährt sich selbst, es braucht nicht durch verächtliche Seitenblicke auf seine Umgebungen sich Anhänger zu suchen. Aber auch mit dem Grundsatz der Gegner der Pestalozzischen Methode kann ich mich nicht vereinen, daß sie durch diesen schneidenden Ton einiger Pestalozzianer genöthigt seyen, sie desto heftiger anzugreifen und ihnen die Kränkungen zu erwiedern. Dies wird gewiß die Wahrheit nicht fördern. Achte man doch weniger auf das, was die Parteigänger thun, sondern prüfe ruhig das Alte und Neue gegen einander und suche die Wahrheit nicht in Extremen, sondern da, wo sie immer am sichersten zu finden ist, von beiden gleich weit entfernt, — in der Mitte. Auch in Würtemberg gab es Manche, denen diese Unbefangenheit in ihrem Urtheil über diese Methode mangelte, sowol auf Seiten ihrer Vertheidiger, als ihrer Tadler. Unter den letzten ließen sich freilich viele Stimmen hören, die durch die Art ihrer Einwürfe hinlänglich ihre Nichtcompetenz zum Urtheilen über diesen Gegenstand beurkundeten. Manche ließ bloß Träg-

heit und Gewohnheit des Alten auf die Seite ihrer Gegner treten und andere falsches Auffassen der Tendenz der Methode. Gab es selbst Manche, welche durch die neue Methode die Religion gefährdet glaubten, so wie sie einst durch das neue Gesangbuch und durch die neue Liturgie dieselben Gefahren fürchteten. Viele, die nichts von der Methode wußten, als vom Hörensagen oder vom viertelstündlichen Zuhören einzelner Uebungen, fanden manches lächerlich, die äußere Form galt ihnen für die Methode und nun wurde gelacht über diese. Mehreren, die blos den Gesangübungen, und andere, die blos den Uebungen in den Zahlenverhältnissen beiwohnten, war die Methode nichts anders, als eine Sing- oder Rechnenmethode. Wer also auch nicht gerade ihr Gegner war, glaubte doch auch nicht sonderlichen Werth ihr beilegen zu können, denn Rechnen und Singen habe man vorher auch schon gelernt. Meistens fand ich, daß die Einwürfe mehr einzelne Formen der Elementarbücher Pestalozzi's berührten, als die Principien der Methode, ja! die letzten schienen den Meisten ganz unbekannt zu seyn. Viele glaubten aber auch, die neue Methode, die wohl für die noch weniger kultivirten Schweizerschulen nothwendig sey, für ihre vaterländischen Schulen nicht zu bedürfen und hielten die höhere Cultur für das Zeichen des schon lange Statt gefundenen besseren Unterrichts. Allein so einseitig war denn doch Pestalozzi nicht. „Ich kannte das Volk, sagt er in seiner Gertrud, „wie es um mich her Niemand kannte.

„Der Jubel seines Baumwollenverdienstes, sein „steigender Reichthum, seine geweißeten Häuser, „seine prächtigen Ernten, selbst das Sokratisiren „einiger seiner Lehrer und die Lesezirkel unter „Untervogtssöhnen und Barbirern täuschten „mich nicht."

Andere glaubten, Pestalozzi's Methode entbehrlich zu machen, indem sie zu beweisen suchten, es sey nichts Neues, was sie verkünde und Deutschlands Pädagogen hätten schon lange die Weisheit besessen, die Pestalozzi sie erst lehren wolle. Diese Behauptung wurde aber mehr theoretisch als praktisch begründet, man verglich mehr, was die Pädagogen in der Theorie geliefert haben, mit der Pestal. Theorie, aber das, was er ausgeführt, in eigenen Elementarbüchern angewendet geliefert hat, wurde nicht in Vergleichung gezogen mit den praktischen Lehrbüchern anderer Pädagogen. Ferner wurde zu wenig die Schulpädagogik verglichen mit der Pestalozzischen, sondern immer nur die gelehrte Pädagogik ihr gegen übergestellt, die aber nirgends weniger als in unsren Volksschulen einheimisch war.

Diese verschiedenen Urtheile über Pestalozzi's Methode, gerade zu einem Zeitpunkt, wo der Staat seine Aufmerksamkeit ihr widmete, mußte den Wunsch in mir erzeugen, daß etwas zur Berichtigung mancher falschen Urtheile und zur Hinleitung der Aufmerksamkeit würdiger Männer auf die Haupttendenz der Methode und auf den Gesichtspunkt, der besonders praktisches

Interesse für den Staat hat, geschehen möchte. Mich selbst hielten andere Geschäfte und Rücksichten Anfangs ab, einen solchen Versuch zu machen. Da indessen einige meiner achtungswürdigen Kollegen ihre Ansicht von der Pestalozzischen Methode öffentlich dem Publikum übergaben, so konnte ich dem Wunsche, meine Meinung über diesen Gegenstand zu lesen, um so weniger entgegen seyn, als die Stimme von Mehreren über einen die Aufmerksamkeit einmal beschäftigenden Gegenstand zur Vergleichung Anlaß gibt und verschiedene Seiten seiner Prüfung dann den unpartheiischen Forscher die Wahrheit desto deutlicher erblicken lassen. Ich habe absichtlich nur die Principien der Pestalozzischen Methode hier zu prüfen und zu vertheidigen gesucht, weil sie das Fundament des Ganzen sind, und mir bisher am wenigsten in ihrem Umfange berücksichtigt worden zu seyn scheinen, auch habe ich mehr die Einwürfe, die in meinen Vaterlande gerade vorzüglich gegen die Pestalozzische Methode erhoben wurden, berührt, als die von andern erhobenen, die meistens schon beantwortet sind. Ich nahm auf die neue Ansicht von der Methode als einer Nationalbildungsmethode wenig Rücksicht, ich begnügte mich mit der früheren Ansicht von ihr, als einer Elementarbildungsmethode und ich muß redlich gestehen, ich wünschte sie zuvor für diesen engeren Zweck in allen ihren Theilen vollendet, ehe man ihr einen weiteren Kreis anwiese.

Noch muß ich bemerken, daß ich vorzüglich von dem Bedürfniß einer besseren Lehrmethode für unsre Volksschulen ausging und mehr von diesem Gesichtspunkte aus den Werth der Pestalozzischen Methode betrachtete. Auch muß ich vor der Mißdeutung mich wahren, als hätte ich durch die Vertheidigung der Principien dieser Methode etwa auch die einzelnen Unvollkommenheiten der auf diese Principien gebauten Elementarbücher in Schutz nehmen und die Möglichkeit ihrer Vervollkommnung bezweifeln wollen, dies würde ein sehr schiefes Urtheil seyn. Denn öfter sind die Principien recht vorzüglich, aber der erste Versuch ihrer Anwendung gelingt nicht immer und es entdecken sich, sowie bei allen menschlichen Werken, durch längeren Gebrauch noch manche Mängel, die erst durch wiederholte Bearbeitung ganz beseitigt werden — wie sollte Pestalozzi selbst dies verkennen wollen, da in seinem Institute indessen so manche Verbesserungsversuche einzelner Elementarbücher schon vorgenommen worden sind? Allein den Vorschlag kann ich nicht billigen, die alte Methode mit der neuen in dem Sinne zu amalgamiren, daß man über einen Gegenstand des Unterrichts verschiedene Methoden anwendete, dies würde die Lehrer meistens confundiren und ich behaupte, Pestalozzi hat schon das gute Alte mit dem Neuen vermischt. Eben so wenig kann ich denen beistimmen, welche die Elementarbücher Pestalozzi's nur theoretisch beurtheilen und sogleich vom Abkürzen und Beschneiden sprechen, weil sie

ihnen zu weitläufig dünken, denn Pestalozzi's Lehrbücher können erst im Unterricht mit Kindern recht geprüft werden und da sie nur für diese und nicht für Männer berechnet sind, so wäre es zweckwidrig, ihnen den für die Kindesnatur berechneten Charakter nehmen zu wollen, um sie zu Kompendien für Männer zu machen. Will man die Pestalozzischen Lehrbücher von den einzelnen Mängeln reinigen und vollkommener machen, so lasse man praktische Pädagogen, die in den Geist der Methode ganz eingedrungen sind, auch selbst mit Kindern sie eine Zeit lang angewendet haben, ihre Beobachtungen darüber sammeln und suche im Geiste der Methode diese Lehrbücher zu vervollständigen, nicht aber einen fremdartigen Geist mit jener zu verbinden. Am wenigsten möchte ich aber den Schullehrern, wie wir sie dem größeren Theile nach besitzen, das Recht einräumen, Pestalozzi's Lehrbücher zu korrigiren, denn des Corrigirens gewohnt streichen sie oft die schönen Buchstabenformen durch, weil sie den ihrigen nicht gleichen. Daß die radikale Verbesserung des Schulwesens nicht allein durch die Einführung einer zweckmäßigeren Lehrmethode zu Stande gebracht wird, bin ich fest überzeugt, aber daß sie ein Hauptmittel zur Verbesserung des Schulwesens ist, wird auch Niemand in Abrede seyn. Denn sollte das Bild, das Hagen *) von den meisten Land-

*) In einem erst erschienenen Buche: über das Wesentliche der von Pestalozzi aufgestellten Menschenbildungsweise 2c. Erlangen 1810.

schulen entwirft, den unsrigen so ganz fremde seyn? „Das Kind lernte sein A B C blos „mechanisch buchstabiren, blos mechanisch lesen, „aber äußerst schlecht und fehlerhaft und dies „konnte bei einer maschinenmäßigen Behandlung „nicht anders seyn. Hatte das Kind seine Lek„tion aufgesagt, so muste es still und stumm „auf der Bank sitzen, ohne etwas zu thun, „und wenn es sich regte, oder plauderte, so „wurde es geschlagen. Das Schlagen konn„te den Thätigkeitstrieb nicht unterdrü„cken, es war ferner unruhig, plauderte, wurde „oft gezüchtigt, wurde gleichgültig gegen die „Schläge, haßte den Lehrer und verabscheute „die Schule, wie einen Zwangsstall. Das „schlaffe, träge Kind wurde in der Schule „sitzend in tiefen Geistesschlaf eingesenkt. Das „Auswendiglernen des Katechismus war bei den „meisten Kindern leeres Wortwerk, weil man „ihnen die heilsamen Wahrheiten nicht erklärte „und nicht erklären konnte, denn wo hätten „die meisten Lehrer das lernen sollen? und das „leere Wortwerk auswendig lernen, war „für die Kinderseelen Marter und Pein, weil „der jugendliche Geist mit Bewußtseyn „thätig seyn und das verstehen will, was „er lernt. Er mußte Glaubenslehren lernen, „noch ehe das Bedürfniß des Glaubens er„wacht oder erweckt war. Mithin war das „Heiligste der Menschheit für ihn zum todten „Buchstabenwerk geworden und warlich! hier „gerade tödtet der Buchstabe am gefährlichsten „— er tödtet das Heil- und Leben brin„gende der Religion.“

Welche Vortheile verspricht dagegen der genialische Jean Paul Richter in seiner Levana von der Pestalozzischen Methode, wenn er sagt: „Ueberschüttung mit Lehren, „d. h. mit bloßen Summarien der Rechnung, „heißt wie in Siberien den Wiegenkindern das „heil. Abendmal austheilen. Reflectiren und „abstrahiren lehren heißt: den Leib giftig zer„setzen, Herz und Glauben auflösen, um die „kindlichen Herzblätter und Blüten zu zerrupfen. „— Was bleibt? Die Metaphysik des Auges — „die Grenzwissenschaft zwischen Erfahrung und „Abstraction — *) jene ruhige kalte Maßrech„nung — für welche kein Kind zu jung ist, „da sie, wie das Kind, vom Kleinsten auf„wächst. Es ist also Pestalozzi's langsames „lichtstetiges Anhäufen und Verlängern „arithmetischer und geometrischer Verhältnisse „recht das Tragenlehren der wachsenden Last, „wie eines Milonischen Kalbes, das zum Dank„opferthier eines Archimedes reift. Was der „Pabst Sixtus V. roh aussprach: Zahlenlehre „sey am Ende auch Eseln beizubringen — und „die bekannte Beobachtuug in der französischen „Encyklopädie, daß einige Blödsinnige gut „Schachspielen gelernt — da Schachspiel eine „mathematische Combination ist, dies alles be-

*) oder wie Schelling sagt: jene Handlung des Geistes, in welcher er aus Thätigkeit und Leiden, aus unbeschränkter und beschränkter Thätigkeit in sich selbst ein gemeinschaftliches Produkt schaft, heißt Anschauung.

„währt und belobt es, daß Pestalozzi über das „Leben, wie Plato über seinen Hörsaal, ge„schrieben: nur der Meßkundige trete „ein! — Gerade unsrem nebligen, stutzer- und „bestandlosen, mehr träumenden als dichtenden „Zeitalter ist das scharfe Augenmaß der Ma„thematik so nöthig, der feste Halt an's Feste. „Indeß, was wird denn damit für den geisti„gen Bildungstrieb gethan? Etwas Großes in „der Kindheit, die Vorbildungskraft wird „entfaltet.“ Denen, welche diese Kraft noch in keiner Psychologie genannt finden und deßwegen ihr Daseyn zu leugnen geneigt wären, sagt er mit Recht: „Da man den Stral der einfachen „Geistesthätigkeit schon in die Farben mehrerer „Seelenkräfte gebrochen hat, so wird ja noch „eine mehr zu benennen verstattet seyn, nämlich „jene Kraft, welche sowol von der Einbildungs„kraft, die nur stückweise auffaßt, als von „der Phantasie, die erzeugt, verschieden dem „Philosophen in seinen Kettenschlüßen, dem Ma„thematiker in seinen Kettenrechnungen und je„dem Erfinder in seinen Planen beisteht, indem „sie ihnen lange Reihen in täglich wachsenden „Massen von Ideen, Zahlen, Linien, Bildern „neben einander schwebend vorhält und anzu„schauen gibt. — Auch ist der Uebergang von „der Meßkunst zu den elektrischen Kunststücken „des Witzes — wie Lichtenberg, Kästner, d'A„lembert und überhaupt die Franzosen beweisen „— mehr ein Nebenschritt, als ein Ueber„sprung. Die Sparter, Kato, Seneka, Taci„tus, Bako, Young, Lessing, Lichtenberg,

„sind Beispiele, wie die kraftschwere, volle, „befeuchtende Gewitterwolke des Wissens in's „Wetterleuchten des Witzes ausbricht."

Wie sehr nun von der Verbesserung des Schulunterrichts und besonders des Elementarischen die Verbesserung der wahren Cultur, der intellektuellen sowol, als hauptsächlich der religiös moralischen eines Volkes abhängt, möchte nicht leicht bezweifelt werden und dürfte daher diesen Gegenstand zum wichtigsten der Sorgfalt des Staates machen. Daß man izt mehr auf Beschränkung und Vereinfachung der Unterrichtsgegenstände, besonders für die Elementar- und Volksschulen, dringt, das dürfte als ein günstiges Zeichen des Zeitgeistes angesehen werden, der von der Verirrung zurückkommt, mehr nach außen sich zu bilden, als nach innen. Aeußere Cultur machte unser Zeitalter zum aufgeklärten, aber die innere gab ihm keine Ansprüche auf diesen Namen. So hart die Schilderung ist, die Herder, der Deutsche, von den Deutschen hinterlies: *) — „vorzüglich plagt „die Vielwisserei und Vielthuerei uns Deutsche, „es ist ein Erbfluch unsrer Nation, unsrer Verfassung und unsres weichmäuligen Charakters ꝛc." — so gerne muß man seinen Rath für den besseren Unterricht unterschreiben: „man gebe „mit Wenigem und in Wenigem viel, „Vieles in Einem!" Pestalozzi sucht mit seiner Methode dies zu bezwecken, und Rich-

*) in Herders Sophron. Gesammelte Schulreden. Tübingen bei Cotta 1810.

ter nennt ihn daher den Gegengiftmischer seines Zeitalters, den stärkenden Rousseau des Volks. Auch der ehrwürdige Kirchenrath Schwarz zu Heidelberg sagt in seiner Schilderung der Pestalozzischen Methode: *) „einfach ist der Weg und allseitig die Bildung. Keines unsrer bisherigen, „sowol theoretischen als praktischen Erziehungs-„systeme hat diesen Gedanken so rein und so „stark gefaßt. Es wird also etwas Vortreff-„liches zunächst für die Lehrkunst und weiter „für die Erziehung aus jener Anstalt her-„vorgehen, und wenn auch längst der Pestaloz-„zianismus vergessen ist, so wird Pestalozzi selbst „und seine Idee der Menschenbildung, die über „aller Schule steht, nur desto mehr in der „Wirksamkeit und im Andenken glänzen." Und der würdige Verfasser der Erziehungslehre, der Anweisung zur Bildung für die Religiösität, selbst praktischer Erzieher und Augenzeuge des Pestalozzischen Instituts dürfte doch wohl als kompetenter Richter gelten.

Und wen sollte das bescheidene Geständniß eines Veteranen im Erziehungswesen, des den Lesern des bekannten Revisionswerkes des Schul- und Erziehungswesens rühmlichst bekannten Trapps **) nicht rühren? „ich freue mich, „sagt er, daß Cook-Pestalozzi noch mehr un-„bekanntes pädagogisches Land entdeckt, oder doch

---

*) in seiner Erziehungslehre III. Bandes II. Abtheilung. 1808.

**) in der Berliner Monatsschrift November 1804.

„das von andern entdeckte genauer beschrieben „und besser benuzt hat, als ich und gehe in „meinem Alter noch eben so willig bei ihm in „die Schule, als ich es vor 30 Jahren bei „Rochow, Resewitz, Basedow, Wolke that. — „Daß sich Pestalozzi's Schule mir zulezt noch „aufthat, erheitert den Abend meines Lebens, „ich kann Dir nicht sagen, wie sehr!“ Dies Geständniß eines würdigen Pädagogen beruhige alle Lehrer, die es für eine Schande halten könnten, in ihrem Alter noch eine neue Methode zu lernen!

Möchte nun diese zunächst für mein Vaterland bestimmte Schrift die würdigen Geistlichen desselben veranlassen, diese Methode zu prüfen, Erfahrungen darüber anzustellen, die Gründe für und gegen unpartheiisch zu prüfen und mit dem edlen Eifer, der so Viele unter ihnen schon auszeichnet, thätige Hand an die Verbesserung ihrer Schulen zu legen! Möchte sie ein Mittel seyn, gerechtere Urtheile über die Pestalozzische Methode zu verbreiten und möchte der gewiß aus redlicher Absicht für das Gute unternommene Versuch, die streitenden Parthien harmonisch zu vereinen, und ihre Kräfte für das friedliche Hinwirken zu einem Ziele zu gewinnen, in seinem ganzen beabsichtigten Umfange gelingen!

Der Verfasser.

I. Pestalozzi.

Die Geschichte des ausgezeichneten Menschen ist sein Karakter.
(Göthe.)

So viele Schwierigkeiten es hat, den Karacter eines noch lebenden Mannes, dessen Leben noch nicht im Zusammenhange beschrieben ist, blos nach zerstreuten Notizen oder nach Aeußerungen aus seinen Schriften, zu zeichnen, so nothwendig scheint es mir, wenigstens etwas von dem Karacter des Mannes, dessen Methode ich zu schildern versuche, anzuführen, um die erste Quelle ihres Entstehens anzugeben und den Werth der Methode meine Leser auch nach der ersten Quelle ihres Entstehens beurtheilen lassen zu können. Denn gerechter wird unser Urtheil, wenn wir den Zweck, welchen Pestalozzi mit seiner Methode erreichen wollte, immer vor Augen behalten und die Lage des Mannes, seinen Karacter, seine Versuche, die Schwierigkeiten, die sich ihm entgegenstellten, mit in Anschlag bringen bei der Beurtheilung des Mittels, das er endlich zur Erreichung seines Zweckes erfand. Leicht urtheilt man

oft nach dem oberflächlichen Scheine über eine neue Erfindung ab und denkt, weil täglich das Zeitalter Ephemeren hervorbringt, auch diese neue Erfindung sey nur das Produkt eines mitternächtlichen Traumes oder einer hypochondrischen Grille des Tages. Tausende sprechen dann dem Einen nach und ohne reifliche Prüfung wird dann das Verdammungsurtheil gefällt. Aber wenn man nun hört, die Erfindung ist nicht das Product eines Tages und eines Jahres, es arbeitete ein energischer Mann fast die Hälfte seines Lebens daran, er förderte nicht gleich zu Tage die ersten schwachen Versuche, er verwarf und forschte weiter und lies sich die Mühe nicht verdrießen, nochmal zu verwerfen und wieder von neuem zu beginnen, bis er Sicherheit fand und Festigkeit des Grundes, auf den er bauen konnte; wenn man liest, daß Hohn und Verachtung, Zurückstoßen selbst von Seite der Menschen, die er retten wollte, ihn nicht müde machten in seinen Versuchen, daß schiefes Urtheil seine Ueberzeugung nicht erschütterte, wenn man liest, daß er seine Methode nicht bei der nächtlichen Lampe in idealischen Träumen ausprägte, sondern in der Mitte von Kindern aus den niedrigsten Classen des Volkes, also mitten im Kreise der Erfahrung sie versuchte, verbesserte und endlich consolidirte, dann möchte doch das Produkt so vieler mühevollen Versuche, das Produkt so mancher Erfahrungen bei Manchen eine neue

Prüfung verdienen. Dies war Zweck von dem, was ich über Pestalozzi hier in gedrängter Kürze voraussenden will. *)

Pestalozzi ist nach allen Nachrichten ein Mann voll hohen feurigen Gefühls für Recht und für alles Gute, voll Liebe gegen das arme, verachtete Volk, voll Energie und Beharrlichkeit, einen Zweck zu verfolgen auch auf dem schwierigsten Wege. Dabei ist er anspruchlos, uneigennützig im höchsten Grade, wahrhaft fromm, voll Herzlichkeit und Biedersinn — ein Mann, den man nicht um seiner äusseren Bildung, aber um seines Geistes und Herzens willen, das für alles Gute und Wahre glüht, im ersten Umgange liebgewinnen muß. Mangel an Erfahrung, seine heftigen Gefühle, die ihn in früheren Jahren oft auf Kosten des Verstandes beherrschten, führten ihn öfter irre, er lernte Erfahrung mit mancher schmerzlichen Kränkung, und lernte seine Gefühle mäßigen durch diese Erfahrung. Rettung des Volkes, des armen, verachteten Volkes, das er um sich herum immer tiefer ins Elend sinken sah durch die Verwilderung und die daraus entstehenden Laster, Rettung des Volkes war der Gedanke seines Lebens, den er mit sich herumtrug bei Tage und bei Nacht, dem er

*) Ich habe die Notizen von Witte, Johannsen, Ewald, Gruner rc. benutzt.

seine Kräfte, sein Glück, sein Daseyn opferte. So sagt er in seiner Gertrud: „Freund! es ist keine Anmaßung in meiner Seele, ich wollte durch mein Leben nichts, ich will heute nichts anders, als das Heil des Volks, das ich liebe und elend fühle, wie es Wenige elend fühlen, indem ich seine Leiden mit ihm trug, wie sie Wenige mit ihm getragen haben.“

Pestalozzi's Vater war ein Patrizier in Zürch (Augenarzt) und zwar aus einer sehr angesehenen Familie, welche die ersten Aemter im Staate bekleidet. Seine Mutter war vom Lande, eine geborne Hotze, Tante des Generals und des eben so bekannten D. Hotze in Richterswyl. Seine Eltern waren arm, wollten es aber nicht gern scheinen, darum entfernten sie sich von Gesellschaften und dadurch erhielt Pestalozzi, der bei dem frühzeitigen Tode seines Vaters fast allein auf den Umgang mit seiner Mutter beschränkt war, eine hohe Einfachheit der Sitten, aber zugleich auch etwas Linkes und Aengstliches, das ihn oft zum Gegenstand des Spottes seiner Gespielen machte. Das trieb ihn natürlich wieder in die Einsamkeit und nur den alten Sprachen wie den Wissenschaften wußte er es Dank, daß sie ihm das Alleinseyn versüßten und ihn, der mit der wirkl. Welt so wenig bekannt war, in eine IdeenWelt zauberten, die mit seinem reinen Innern so schön harmonirte. Eine Scene mit einem unwürdigen Unterlehrer, wo Pestalozzi

ehrenvoll siegte, scheint zuerst sein Kraftgefühl rege gemacht zu haben. Nun suchte er alles Unrichtige zu verbessern. Er zeigte die heimlichen Greuel einer öffentlichen Erziehungsanstalt in einem anonymen Briefe an, der Briefsteller wurde errathen, er bekannte, man untersuchte und fand seine Angabe gegründet. Er sollte den Knaben der Anstalt angeben, der es ihm verrathen hatte, um — wie man sagte — den Buben, der sich der öffentlichen Wohlthaten unwürdig gemacht habe, dafür zu züchtigen und fortzujagen. Pestalozzi hielt dies für Verrath der Freundschaft, gestand nicht, und da er dafür gezüchtigt werden sollte, so entfloh er zu seinen Groseltern auf das Land. Dieser Vorfall bestärkte ihn natürlich immer mehr in dem Gedanken, daß das Recht von der Erde entflohen sey. Er suchte nun als Bürger von Zürch zum Besten des Staats alles zu sagen und zu thun, was er zu seinem Wohl für erspricslich hielt. Er suchte die gedankenlosen Volkswahlen zu verbessern, allein seine Rüge sah man als bittere Beleidigung an. Hierauf beschloß er, die Oekonomie zu studiren, um durch Vereinfachung und Verbesserung derselben dem Volke nützlich zu werden. Das erste Banquier-Haus in Zürch, das Haus Schultheß, verband sich mit dem armen jungen Mann und schoß große Summen her, um dafür Güter zu kaufen und zu bewirthschaften.

Er führte nun Landbau im Großen, aber er verarmte dabei ohne seine Schuld, sah und erfuhr selbst alles Schreckliche der Armuth, zwanzig Jahre kämpfte er mit Mangel und Elend, aber zugleich bekam er einen anschaulichen Begriff von dem Elende der niedrigen Stände und in seiner Seele entstand und reifte der große Entschluß: ich will helfen! Er suchte Hülfe bei den Reichen und fand sie nicht, daher seine Bitterkeit, er entäußerte sich seiner Vorzüge im Staate und wurde ein Armer mit den Armen. Doch! so bitter er sich nach dem mißlungenen Versuche zurückgestoßen fand, so lernte er doch auch dadurch das Volk immer genauer kennen und die Quellen seines Elends blieben ihm nicht verborgen. „Was alle „täuschte, sagte er, täuschte mich nicht mehr. Ich „kannte das Volk, wie es um mich niemand kannte. „Und mitten im Hohngelächter der mich wegwerfen„den Menschen, mitten in ihrem lauten Zuruf: Du „Armseliger! Du bist weniger, als der schlechteste „Tagelöhner, im Stande, dir selber zu helfen und bil„dest dir ein, daß du dem Volke helfen könnst? — „Mitten in diesem Hohnlachenden Zuruf, den ich auf „allen Lippen las, hörte der mächtige Strom meines „Herzens nicht auf, einzig nach dem Ziele zu streben, „die Quellen des Elends zu stopfen, in die ich das „Volk um mich her versunken sah, und von einer „Seite stärkte sich meine Kraft immer mehr."

Zugleich brachte ihn aber seine eigene große Noth und seine Ohnmacht, für andere wirken zu können, Kränklichkeit und Schwäche des Körpers, die absto=ßende Begegnung seiner Zeitgenossen, der Verzweif=lung nahe. Er fing nun an, seine Gefühle in öffent=lichen Schriften zu äussern. Aber seine Sprache war bitter und schneidend seine Wahrheiten. Er erregte zwar nun größeres Aufsehen, aber es verstanden ihn Wenige, manche gaben ihm zu verstehen, er wisse selbst nicht, was er wolle. Sein Lienhard und Ger=trud erschien, der Buchhändler, dem es übertragen wurde, wollte es einem jungen unwissenden Mann zur Verbesserung übergeben, tief gekränkt nahm es Pestalozzi zurück und beschloß, lieber ferner zu dar=ben, ehe er sein Werk verkrüppeln ließe. Endlich fand er einen andern Buchhändler und es wurde unverän=dert abgedruckt. Dies Buch weckte hin und wieder Ach=tung gegen ihn, aber so vortrefflich er auch darin die Quellen des Elends im Volke angezeigt hatte, so we=nig wollten andere ihm die Hand bieten, sie zu ver=stopfen. Mein Lienhard und Gertrud, sagt er selbst, stand unter meinen Zeitgenossen da, wie ein Stein, der Leben redet und todt ist. „Es wallte, drückt er „sich in seiner energischen Sprache aus, in meinem „Busen die Wuth über den Menschen, der es noch „aussprechen könnte: die Veredlung des Volkes ist „nur ein Traum. Nein! sie ist kein Traum; ich will

„ihre Kunst in die Hand der Mutter werfen, in die „Hand des Kindes, in die Hand der Unschuld und „der Bösewicht wird schweigen und es nicht mehr aus„sprechen: sie ist ein Traum. — Gott! wie danke ich „dir meine Noth! ohne sie spräche ich diese Worte „nicht aus und brächte den Bösewicht nicht zum „Schweigen.“ Die Revolution brach nun auch in der Schweiz aus, Pestalozzi erwartete von der neuen Ordnung der Dinge Erfüllung seines Planes für das Heil des Volks. Allein er trat zu frühe damit hervor, die damaligen Volksherrscher der Schweiz hatten keinen Sinn dafür. Tiefe Wunden schlug ihm dies abermalige Scheitern seines Plans, und schmerzlicher war es ihm, als alles vorige. Er sah sich verlassen von seinen Zeitgenossen, für seine edlen Wünsche hatte Niemand ein Ohr. Nun blieb ihm nichts anders mehr übrig, als das Wort, das er in den ersten Tagen der Verwirrung aussprach: ich will Schulmeister werden! „Dafür fand ich, sagt er, Vertrauen, ich „bin es geworden, und kämpfe nun seit diesem Stand„punkte einen Kampf, der mich auch wider meinen „Willen genöthigt, die Lücken meiner innern Unbe„hülflichkeit auszufüllen, die meinen Endzwecken sonst „entgegenstanden.“ Er entschloß sich also, nun selbst die stille, einfache Getrud zu seyn und wie Glülphi nach dem Muster ihrer Erziehungsart eine Dorfschule anzulegen, worin der gesunde Men-

schenverstand der Kinder aufgeregt, ihre zum Broderwerb nöthigen Fertigkeiten ausgebildet und ihr Wille und ihre Sitten durch einen religiösen Sinn veredelt und gereinigt würden. Er wiederholte sich nun die Fehler des Volks, um desto eher die Hülfsmittel dagegen zu finden. Mangel an Aufmerksamkeit auf die Umgebungen des Menschen schien ihm gleichsam der Brennpunkt von allem übrigen zu seyn. Denn hieraus floßen von selbst: Mangel an gesundem Menschenverstande, eine Menge Vorurtheile, Unbedachtsamkeit, Gleichgiltigkeit, Trägheit, Lüderlichkeit rc. und da ein Mensch mit diesen Fehlern natürlicher Weise oft betrogen werden wird, auch Mißtrauen, Hartnäckigkeit und Bosheit. Das Hauptmittel schien ihm also, die Armen im Volk zu einer genaueren und richtigeren Ansicht aller Dinge um sie herum zu gewöhnen, also ihre Sinne zu schärfen und ihren Verstand zu wecken. Allerlei Gegenstände dem Kinde vorzuführen, taugte nicht in seinen Plan, denn dazu gehörten 1) Bilder, diese vertheuerten das Buch, 2) machte es die Unterrichtete oft zu eitlen Schreyern und Vielwissern, das sollten der Armen Kinder nicht werden, 3) konnte bei dem Vielerlei der Gegenstand nicht wohl erschöpft werden. Er wählte daher den menschlichen Körper,

weil dieser jeder Mutter, jedem Lehrer und jedem Kinde nahe ist, und keines Bildes zum Anschauen bedarf, weil durch seine Kenntniß die Kinder zwar eine kleine Welt, aber doch nur Einen Gegenstand kennen lernten und also vor Eitelkeit bewahrt wurden, weil unser Körper das Mittel ist, durch welches unser inneres Ich sich mit der Außenwelt verbindet und die erschöpfende Kenntniß desselben über die ganze übrige Natur ein Licht verbreitet, indem das Kind fast überall ähnliche Organe, Verbindungen und Wirkungen vorfindet, im Thier= Gewächs= und selbst im Mineralreiche. So wollte er seinem Plane getreu, sich der Armen im Volke anzunehmen, sie auch vorzüglich rechnen lehren. Denn sagt er: „Der „Amtmann, der Untervoigt, der Kaufmann, der Guts„herr ꝛc. alle rechnen ihnen falsch, und das Volk „wird dadurch gedrückt, dann ahnet es den Betrug „und wird mißtrauisch und boshaft, nun betrügt es „wieder und stiehlt zur Vergeltung, wo es weiß und „kann." Doch! ich setze die Geschichte seines Lebens fort. Für diesen Plan nun fand er beim ersten Directorium durch Legrand Vertrauen, er sollte in Argau einen ausgedehnten Erziehungsplan eröffnen. Allein der Flecken Stanz in den 4. Waldstätten hatte das Unglück, durch Feuer verzehrt zu werden und seine Einwohner wurden in tiefes Elend gestürzt. Legrand wünschte, daß Pestalozzi an dem Orte des Unglücks

seine Erziehungsanstalt anlegen möchte. Ich gieng, schreibt er an Geßner, ich wäre in die hintersten Klüfte der Berge gegangen, um mich meinem Ziele zu nähern und näherte mich ihm wirklich. Aber denke dir meine Lage — ich einzig, gänzlich von allen Hülfsmitteln der Erziehung entblößt; ich einzig — Oberaufseher, Zahlmeister, Hausknecht, und fast Dienstmagd, in einem ungebauten Hause, unter Unkunde, Krankheiten und Neuheiten aller Art. Die Kinder stiegen allmählig bis auf 80, alle von ungleichem Alter, einige von vieler Anmaßung, andere aus dem offenen Bettel; alle, wenige ausgenommen, ganz unwissend. Welch' eine Aufgabe! sie zu bilden, diese Kinder zu entwickeln!" *) Pestalozzi führte es dennoch hindurch, aber er arbeitete auch mit einer solchen Anstrengung, daß seine Gesundheit fast zerrüttet wurde. Leider! kam das Kriegsübel nach Stanz, er mußte es verlassen. Schmerzlich fiel ihm dies Scheiden von seinem Werke. „Wenn ein Schiffbrüchiger, sagt er, nach müden rastlosen Nächten endlich Land sieht, Hoffnung des Lebens athmet und sich dann wieder in das unermeß-

*) Möchten sich dies unsre Dorfschulmeister merken, die in der SchülerClasse, die ihnen zum Unterricht übergeben ist, ein Hinderniß der Anwendung dieser Methode finden wollen. Pestalozzis erste Zöglinge waren keine andere.

liche Meer geschleudert sieht, in seiner zitternden Seele tausendmal sagt: warum kann ich nicht sterben? und sich dann doch nicht in den Abgrund hinabstürzt, die müden Augen noch aufzwingt und wieder umherblickt und wieder ein Ufer sucht und wenn er es sieht, alle seine Glieder wieder bis zum Erstaunen anstrengt, — also war ich." Er begab sich nun nach dem Gurnigel, um sich zu erholen. Kaum war aber seine Kraft wieder gestärkt, so suchte er auch seinen alten Plan wieder hervor. „Ich konnte nicht leben ohne mein Werk, selbst wenn ich von des Gurnigels Höhe in das schöne unermeßliche Thal hinabsah, dachte ich mehr an das übel unterrichtete Volk, als an die Schönheit der Aussicht. Ich konnte und wollte nicht leben ohne meinen Zweck." Er kam vom Gurnigel herab, aber es fehlte nicht an neuen Kränkungen und Spott. Er brüte über einem schönen Traum, sagte man, und habe, wie alle Narren, die über etwas brüten, hie und da einen lichtvollen Gedanken. Das war, sagte er, der Lohn meiner Arbeit in Stanz, einer Arbeit, die noch kein Sterblicher in diesem Umfange und unter solchen Umständen versuchte. Der Oberrichter Schnell rieth ihm, nach Burgdorf im Kanton Bern zu gehen und in ein paar Tagen war er dort und fand am Statthalter Schnell und am D. Grimm Männer, die seinen Zwecken Aufmerksamkeit schenkten und ihn unterstützten. Auch in

Burgdorf hatte er mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen, man begegnete ihm, wie einem Schulmeister, der mit Herumlaufen sein Brod suche. Einzelne Schullehrer fürchteten, von ihm verdrängt zu werden und streuten nun aus, er wolle den Heidelberger Katechismus aus den Schulen vertreiben. Endlich bekam er den Zutritt in den untersten Lehrschulen der obern Stadt, er kroch Handwerksmässig in das Schuljoch hinein, arbeitete Anfangs nach dem alten Schlendrian, bis er selbst über die Erleichterung des Unterrichts durch Vereinfachung der Methoden nachdachte und Versuche machte, die ihn zu immer grösseren neuen Einsichten und Entdeckungen führten. Mit welcher Beharrlichkeit er diese Versuche machte, davon mögen folgende Worte zeugen: „wenn meine Einbildungskraft mich heute um hundert Schritte weiter trieb, als ich festen Boden fand, so ging ich morgen diese hundert Schritte wieder zurück. Das begegnete mir tausend und tausendmal — tausend und tausendmal glaubte ich mich meinem Ziele näher, fand dann wieder plözlich, daß dieses vermeinte Ziel nur ein neuer Berg ist, an den ich stoße.“ Auch in Burgdorf wurde Pestalozzi durch ausserordentliche Anstrengung krank. Hier erhielt er 3 Gehülfen, Krüsi, Tobler und Buß, deren Verbindung mit ihm, wie er sagt, ihm das Leben rettete und sein Unternehmen vor einem zeitigen Absterben bewahrte, ehe es noch zum Leben

gediehe. Krüsi und Tobler waren zwei Schulmeister, Buß war zwar Anfangs zum Studieren bestimmt und lernte lateinisch, griechisch, hebräisch, Logik und Rhetorik, auch das Zeichnen und Clavierspielen, wurde aber aus Armuth ein Buchbinder. Mit diesen 3 Gehülfen errichtete Pestalozzi sein erstes Institut in Burgdorf, da die Landleute erklärten, sie wollten die neue Lehrart nicht an ihren Kindern probiren, die Städter möchten sie an den ihrigen probiren lassen. Von da mußte er wieder wandern nach München — Buchsee, bis er endlich in Yverdon eine bleibende Stätte fand. Daß Pestalozzi nun eine Erziehungsanstalt von Kindern aus gebildeten Ständen hat, lag, wie man sieht, Anfangs nicht in seinem Plane, aber da er nirgends Unterstützung fand, und doch das Werk seines Lebens vollenden wollte, so mußte der arme Mann Kinder vermöglicher Eltern erziehen, deren jährlicher Beitrag seine Lehranstalt erhielt und die Gehülfen ihm bezahlte, die er nun so glücklich war, in grösserer Anzahl mit sich zu verbinden und ihre Thätigkeit zu vereinen mit der Seinen für die Erreichung des noch nicht aufgegebenen Zweckes. Wer wollte nicht mit Lavater ihm zurufen:

Einziger! oft Mißkannter! doch hochbewundert von Vielen,
Schneller Versucher deß, was vor Dir Niemand versuchte,
Schenke Gelingen Dir Gott und kröne Dein Alter mit Ruhe!

II. Allgemeine Grundsätze der Pestalozzischen Methode.

A. Seine Erziehungsprincipien. *)

a) im Allgemeinen.

1) Die Neuheit des Lebens, sagt Pestalozzi, (bei dem erstgebornen Kinde) ist nichts anders, als die eben gereifte Fähigkeit, Eindrücke zu empfangen, sie ist nichts anders, als das Erwachen der vollendeten physischen Keime, die jetzt mit allen ihren Kräften

*) Ich folge hier ganz Johannsen's Darstellung, die selbst von Pestalozzi für die gelungenste anerkannt wird. Die Einwendung, die man gegen die Avthentie der Johannschen Darstellung darin sucht, daß seine in dem ersten Capitel enthaltene Ansicht von der Erziehung nicht allgemeinen Beifall finden werde, kann doch wohl die treue aus den Pestalozzischen Schriften gesammelte Darstellung der Erziehungs- und Unterrichtsprincipien von Pestalozzi nicht für unrichtig erklären. Daß Johannsen diese Principien geordneter zusammengestellt hat, ist sein Verdienst, schadet aber der Aechtheit der Darstellung doch wohl nicht.

und Trieben nach Entwicklung ihrer Selbstbildung haschen, es ist nichts anders als das Erwachen des jetzt vollendeten Thieres, das Mensch werden will und Mensch werden soll.

2) Die Erziehung muß den Menschen daher zur Einheit und Selbstständigkeit, diese ihn dahin führen, daß er sich selbst helfen könne, weil ihm auf Gottes Boden Niemand hilft und helfen kann. Die Reife der Selbstständigkeit des Kindes besteht in der Hinführung desselben zu allem, was Recht und Pflicht ist.

3) Die Gesetze, denen die Entwicklung der Menschennatur unterworfen ist, drehen sich um einen Mittelpunkt und dieser sind wir selber. Alles, was wir sind, wollen und sollen, geht von uns selbst aus.

4) Die Gesetze, denen die menschliche Geistesentwicklung vermöge ihrer Natur unterworfen werden muß, sind daher die Gesetze der Erziehung. Diese Gesetze sind mit denjenigen der physischsinnlichen Natur überhaupt die nämlichen. So wie es daher einen physischen Mechanismus gibt, durch welchen die physische Natur allgemein ihre Kräfte entfaltet, so gibt es ebenfalls einen solchen Mechanismus, denen die Entwicklung der sinnlichen Menschennatur unterworfen ist, die Grundsätze unsers physischen Mechanismus müssen aus der Natur unsres Geistes hergeleitet werden.

5) Die Erziehung des Menschen, d. h. die Entwicklung seiner Kräfte bis zu ihrer Vollendung ist also das Werk der Natur. Aber die Natur ist in ihrem Wirken blind und die Leitung des Menschengeschlechts muß der Natur aus den Händen gerissen werden, um dieselbe in die Hand der bessern Kraft zu legen, welche uns die Erfahrung von Jahrtausenden über das Wesen ihrer ewigen Gesetze abstrahiren gelehrt hat, oder die Erziehung muß das Werk der Kunst seyn. Der Mensch wird nur durch die Kunst Mensch, aber diese von uns selbst erschaffene Führerin muß sich in ihrem ganzen Thun dennoch fest an den einfachen Gang der Natur anketten. So kühn sie uns auch aus dem Stande und selbst aus dem Rechte unsres thierischen Daseyns heraushebt, so ist sie doch nicht im Stande, zu dem Wesen der Form, durch welche unser Geschlecht sich entwickelt, auch nur etwas hinzuzufügen, aber sie soll das auch nicht, sondern sie erfüllt ihre Bestimmung dadurch, daß sie uns in dieser und keiner andern Form entwickelt und sobald sie es in einer andern Form versucht, so wirft sie uns in so weit in jedem Fall in den nicht menschlichen Zustand zurück, aus dem sie uns herauszuheben bestimmt ist.

6) Das Wesen der Natur, aus welchem die Form der Entwicklungsweise unsres Geschlechtes hervorgeht, ist an sich selbst unerschütterlich und ewig und in Rück-

sicht auf die Kunst ist und muß es ihr ewiges Fundament seyn. Die ganze Kraft der Kunst ruht auf der Uebereinstimmung ihres Einflusses und ihrer Wirkungen mit den wesentlichen Wirkungen der physischen Natur, ihr ganzes Thun ist mit demjenigen dieser Natur eins und dasselbe.

7) Es gibt daher physisch-mechanische Gesetze der Entwicklung der Menschennatur, auf welche die Erziehungsgrundsätze zurückgeführt werden müssen, so daß sie das Gepräge der physischen Nothwendigkeit an sich tragen und dadurch die Kunst mit der Natur selbst in vollkommnen Einklang gebracht wird, und diese Zurückführung der Erziehung auf ihre physisch mechanischen Grundsätze heißt: die Erziehung mechanisiren. *)

8) Die Erziehung umfaßt zweierlei, nämlich Führung des Kindes zu Kenntnissen und Fertigkeiten (welche letzte von den Fertigkeiten, die durch Uebung seiner Geisteskräfte in den einzelnen Unterrichtsfächern entstehen, unterschieden werden müssen). Der

---

*) So nennt der Franzose Glayre Pestalozzi's Absicht, als auf ein Mechanisiren der Erziehung gerichtet und hat, insofern er darunter die bezweckte Unfehlbarkeit und allgemein sichere Anwendbarkeit dieser Methode versteht, Recht. Wer aber Mechanismus im gewöhnlichen Sinne dem methodischen Unterricht zuschreiben wollte, der hat diese Worte nicht richtig gedeutet.

Mensch soll nicht nur wissen, sondern auch handeln, das erste lernt er durch Unterricht, das zweite durch Erlangung physischer Fertigkeiten. Denken und Handeln des Menschen soll, wie Bach und Quelle, in ein solches Verhältniß kommen, daß durch das Aufhören des Einen das Andere auch aufhören muß. Dies kann aber nie geschehen, wenn die Fertigkeiten im Menschen zu derselben Kraft gebildet werden, zu welcher unsre Einsichten sich erheben.

9) Die Bildung zu solchen Fertigkeiten ruht aber auf den nämlichen mechanischen Gesetzen, die der Bildung unsrer Kenntnisse zu Grunde liegen. Der Mechanismus der Fertigkeiten geht mit dem der Erkenntniß den nämlichen Gang und die Fundamente des ersten sind in Rücksicht auf die Selbstbildung des Menschen vielleicht noch weitführender als die Fundamente, von denen die Erkenntniß ausgeht.

(Um das Princip Pestalozzi's, daß alle Erziehung nach den nothwendigen Gesetzen, welchen die Natur in ihrem Entwicklungsgeschäft folgt, verfahren müße, zu verstehen, bemerke ich, daß Pestalozzi darauf reflectirte, wie in jedem organischen Körper die Entwicklung seiner Theile, ihr Wachsthum, von innen heraus, folglich durch eine in ihnen liegende Kraft, hervorgehe, wie ferner diese Entwicklung nur allmälig, aber ununterbrochen, fortgehe, so daß die Natur von

einem Theile zu der Production des folgenden schreite, von jedem Punkte ihres Productes aus neue Theile bilde, nie eher zur Production eines folgenden Theiles gehe, bis sie den vorigen vollendet habe und daß alle einzelnen Theile in der genausten Verbindung mit dem Ganzen ständen. Diese Art und Weise der allmäligen progressiven Entwicklung ist nun nach seiner Behauptung auch die Form der Entwicklung der menschlichen Kräfte und zwar nicht blos der physischen, sondern auch der geistigen Kräfte. Dieses Hauptprincip seiner Erziehungstheorie, nach welchem seine Unterrichtsmethode gebildet ist, wurde von Vielen ganz übersehen.)

b) in Hinsicht der moralischen religiösen Erziehung.

Ich folge in dieser Darstellung der Gedankenreihe, welche Tillich bei seiner Analyse von Pestalozzi's: wie Gertrud ihre Kinder lehrt, beobachtet hat.

1) Alles entfaltet sich im Menschen nach nothwendigen Gesetzen der Natur. Auch seine Moralität ist nichts übernatürliches. Die moralische Ordnung der Welt ist von der Ordnung der physischen nicht verschieden. Die Gesetze der Moralität sind mit den Gesetzen der Natur völlig gleichlautend.

2) Der Unterschied zwischen mir und jedem andern Produkte der Natur beruht allein darauf, daß ich wollen kann, was andere nur müssen, nicht,

daß ich etwas thun kann, was der Natur fremd ist, nicht darauf, daß ich mir ein eignes Gesetz geben kann, sondern daß ich das mir gegebene Gesetz befolgen und auch nicht befolgen, daß ich der Natur gemäs und auch nicht gemäs leben kann. Nicht einmal die Richtung auf einen Gegenstand ist mir anheim gestellt, sondern nur die Art dieser Richtung, sowie bei Erkenntnissen nur die Art des Empfangens der Eindrücke von äußern Gegenständen mir überlassen ist.

3) Die wahre Freiheit ist also nur die durch meine eigene Kraft bewirkte, aber keineswegs abgezwungene Unterwerfung meines Willens unter die an sich nothwendigen Gesetze der Natur *). So ist nun auch die Moralität nicht etwa die Erhebung über die Natur, sondern das willige Hingeben seiner selbst unter ihre ewigen Gesetze, das willige Gehorsamen derselben ohne Zwang und ohne Widerstreben. Sein Wille legt seinem Begehren und Streben denselben Zwang auf, der ihm von der Natur durch den Instinkt aufgelegt ist und sowie eine richtige Erkenntniß

*) Daß hier Pestalozzi eine moralisch religiöse Ansicht von der Natur hat, oder die nothwendigen Gesetze der innern und äussern Natur, nach dem Zwecke des weisen Weltregenten betrachtet versteht, und also Natur in einem andern Sinne nimmt, braucht nur für den flüchtigen Leser bemerkt zu werden.

das Produkt des naturgemäßen Denkens ist, so ist eine jede gute Handlung das Produkt des naturgemäßen Wollens.

4) Sowie ich nun in Hinsicht meiner Erkenntnisse nur Fortschritte mache, wenn ich das große Gesetz der Entfaltung der Natur immer im Auge habe, so kann ich in Ansehung meines Wollens nur dann wahrhaft weise und sittlich gut seyn, wenn mir das große Gesetz der Wirksamkeit der Natur immer vorschwebt und ich aus freier Selbstbestimmung mein Wirken dem ihrigen anpasse. Die Natur geht aber auf Erhaltung des Ganzen und auf Vollendung eines jeden Einzelnen, mein Thun soll dasselbe seyn; Vollendung und Vollkommenheit sind eins. Wenn ich darnach trachte, so kann ich nicht mehr mir selber, sondern nur dem Geschlechte leben, dem letzten nicht weniger, als mir.

5) Diesem steht aber die Sinnlichkeit meiner Natur, meine Bedürfnisse, mein ganzes Individuum, kurz, die Selbstsucht entgegen. Durch sie will ich mich überreden, als sey alles um meinetwillen da, ich suche nun nicht mehr die Natur, nicht mehr ihr großes Gesetz, nicht mehr das Geschlecht, sondern allenthalben nur mich selbst. Aus ihr entstehen nun alle Laster und Ungerechtigkeiten. Sie hat aber in dem Instinkte meiner Erhaltung ihre Hauptstütze und es wird mir deßhalb schwer, sie zu unterdrücken. Und

doch muß es geschehen, wenn ich zur wahren Freiheit und zur reinen Sittlichkeit mich hinauf schwingen will.

6) Aber wie kann dies geschehen? Auch diese Frage beantwortet sich aus dem nothwendigen Entwicklungsgange des menschlichen Geistes.

Der Mensch hat ein unumschränktes Begehren und eine im Verhältniß seiner Kraft überaus grosse Menge von Bedürfnissen. Die Natur kettete ihn an die Objecte und machte ihn von diesen abhängig, nicht aber jene von ihm. Alles was er will, muß er sich erwerben, was er braucht, muß er suchen. Die Natur läßt sich nichts abzwingen. Aber dennoch sorgte sie, daß ich nicht umkäme. Sie kettete mich an die Mutter, in deren Angesicht meine physische Kraft sich entfaltet und in diesem natürlichen Verhältnisse entfalten sich auch alle die Gefühle und Bestrebungen, welche der Selbstsucht ein Gegengewicht halten.

7) Aus dem Gewahrnehmen, daß die Mutter meiner Unbehülflichkeit zu Hülfe eilt, entfaltet sich Anhänglichkeit und Liebe zu ihr — sie gibt sich mir hin, wie sich Niemand hingibt, ich muß sie lieben, wie mich selbst. Die Mutter ist mir zur Hand, wenn ich ihrer bedarf, ich lerne ihr vertrauen. Das Gefühl meiner Unbehülflichkeit und meiner Schwäche und der Unbiegsamkeit der Natur zwingt mich trotz des Stürmens meiner Bedürfnisse zur Un-

terwerfung, Geduld und zum Gehorsam gegen die Natur und die Mutter. Itzt erst nimmt er gewahr, was er allein ist, lernt den Werth der Mutter kennen, er langt nach ihr, wenn er sie sieht, er dankt. Die Gefühle der Liebe und des Vertrauens, des Gehorsams und des Dankes entfalten die ersten Keime des Gewissens.

8) Diese Gefühle mit einander vereinigt machen das Wesen des religiösen Gefühls aus. Mutterliebe, Menschenliebe und Liebe zu Gott, Glaube an die Mutter, an die Menschheit und Glaube an Gott, Gehorsam und Geduld — Dankbarkeit gegen sie — und gegen den Urheber der Natur sind ihrem Wesen nach eins und dasselbe. Der zur Selbstständigkeit reifende Mensch reißt sich los von der Mutter und sucht die Welt — aber er trägt nun alle diese Gefühle über auf ein höheres Wesen, das er schon früh ahnete. Er erkannte das Gesetz der Natur und unterwarf sich ihm früh, aber er lernt dieses itzt *als* ein heiliges und ewiges Gesetz kennen und stellt es allem Vergänglichen entgegen.

9) Der Gedanke an die Ewigkeit und Unvergänglichkeit der Natur und ihres großen Gesetzes erzeugt in ihm die Ahnung, daß auch in ihm Etwas sey, was dem Wechsel der Zeit nicht unterworfen ist, ein Geist, der eine Ewigkeit umspannt und nach Unsterblichkeit dürstet. Am Busen der Mutter fürchtete

sich das Kind, seiner Wohlthäterin wehe zu thun, itzt fürchtet sich der Mensch, in den Augen Gottes unrecht zu thun. Um der Mutter willen war das Kind gut, lernte sich selbst beherrschen — itzt hat der Mensch die Mutter nicht mehr, aber er hat Gott immer vor Augen. Es schaudert ihm, etwas zu thun, was gegen des Ewigen Gesetze ist. Er ist gut um Gottes Willen.

(Die Worte Pestalozzi's mögen hier selbst stehen: „Die entkeimende Selbstkraft macht bald das Kind die Hand der Mutter verlassen, es fängt an, sich selbst zu fühlen; es entfaltet sich das erste leise Ahnen: ich bedarf der Mutter nicht mehr. Diese lieset den Gedanken in seinen Augen; sie drückt ihr Geliebtes fester ans Herz und sagt ihm: Kind, es ist ein Gott, dessen du bedarfst, wenn du meiner nicht mehr bedarfst; es ist ein Gott, der dich schützt, wenn ich dich nicht mehr zu schützen vermag, der dir Freude bereitet, wenn ich es nicht mehr vermag," dann wallet im Busen des Kindes eine Glaubensneigung, die es über sich selbst erhebt; es freut sich des Namens seines Gottes, wie die Mutter ihn spricht. Die Gefühle der Liebe, des Danks, des Vertrauens, die an ihrer Brust sich entfaltet hatten, erweitern sich nun und umfassen nun Gott wie den Vater, Gott, wie die Mutter. Das Kind, das an das Auge Gottes nun glaubt, wie an das Auge der Mutter, thut

um Gottes Willen Recht, wie bisher um der Mutter Willen.")

10) Die Religion ist also Quelle der Sittlichkeit, ihr Wesen ist ewig wie das Wesen der Natur. Die Religion weihet mich dem Ganzen, meine Selbstsucht ist getödtet, meine Individualität verschwindet im Ganzen. Ich strebe nach einer ewigen Dauer und wirke für eine Ewigkeit. Ich thue im Kleinen, was die Natur im Großen thut, ich muß nach ihren Gesetzen wirken, ich habe mich ihnen unterworfen. Die Gesetze sind Gottesgesetze, ich lebe nach ihnen, unterwerfe ihnen meinen Willen. Gott ist Urheber der Natur und ihrer Gesetze, er ist auch mein Urheber und mein Vater. Indem ich sein Gesetz befolge, thue ich den Willen meines Vaters im Himmel.

11) So entfaltet sich Sittlichkeit und Religion im Menschen naturgemäs, so geht aus der Unbehülflichkeit des Menschen Vertrauen, Gehorsam und Liebe hervor, aus den stürmischen Begierden erheben sich die höheren Bestrebungen und aus den niedern Bedürfnissen keimt das sittliche Wollen hervor.

12) Allein auch hierin darf der Mensch nicht sich selbst überlassen werden. Auch hier muß die Kunst an der Hand der Natur alles thun, um den Menschen bald über die Forderungen des Instinkts zu erheben. Da die Natur bei der Entfaltung aller Anlagen, der intellectuellen wie der moralischen dieselben

Gesetze befolgt, so wird bei der Darstellung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode noch seine Ansicht hierüber in der Kürze geschildert werden.

B. Seine Principien des Unterrichts.*)

a) im Allgemeinen.

1) Das Ziel des Unterrichts kann kein anderes seyn, als entwickelte Fertigkeiten und deutliche Begriffe. Der Deutlichkeit der Erkenntniß geht ihre Klarheit vorher, der Klarheit ihre Bestimmtheit und dieser die Verworrenheit. Diesen Gang der Natur in der Entwicklung der Erkenntniß muß aller Unterricht befolgen, die Grundsätze des Unterrichts müssen von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahirt werden.

2) Diese Urform, durch welche die Ausbildung unsers Geschlechts durch die Natur selbst bestimmt wird, bestimmt den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichts, so wie aller einzelnen Kunstmittel desselben. Wenn man nun auf den Ursprung aller Erkenntniß zurückgeht, den Anfangspunkt alles Wissens aufsucht, so ist dies die Anschauung — sie ist das absolute Fundament aller Erkenntniß — jede Erkenntniß muß von ihr ausgehen, auf sie zurückgeführt werden.

*) Wieder nach Johannsen.

3) Die Anschauung zu erregen und alle Erkenntniß auf sie zurückzuführen, ist also der höchste Grundsatz des Unterrichts. Die Anschauung ist nichts anders als das bloße vor den Sinnen stehen der äußern Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseyns ihres Eindrucks. Der Unterricht muß also mit der Erkenntniß wirklicher Gegenstände, und nicht mit Buchstabenkenntniß und mit Worten, die nur Schall und Laut ohne die Anschauung der durch sie bezeichneten Gegenstände sind, anfangen.

4) Dieser Unterricht vermittelst der Anschauung fängt an mit der Geburt des Kindes. Die erste Stunde des Unterrichts ist die der Geburt. Von dem Augenblicke, in dem die Sinne des Kindes für die Eindrücke der Natur empfänglich werden, unterrichtet es die Natur.

5) Aber die Natur ist in allem ihrem Wirken blind und wo die Bildung des Menschen ihr überlassen wird, da führt sie das Kind bloß in einen Wirrwarr der Anschauungen. Die Welt liegt uns als ein in einander fließendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen, die Sache des Unterrichts und der Kunst ist es, wenn durch sie unsere, an der Hand der bloßen Natur nicht rasch genug fortrückende Ausbildung wahrhaft und ohne Nachtheil für uns vergeschwindert werden soll,

daß sie die Verwirrung, die in dieser Anschauung liegt, aufhebe, die Gegenstände unter sich sondere, die ähnlichen und zusammengehörigen in ihrer Vorstellung wieder vereinige, sie alle uns dadurch klar mache und nach vollendeter Klarheit derselben in uns zu deutlichen Begriffen erhebe.

6) Die Kunst thut dies, indem sie uns die in einander fließenden verwirrten Anschauungen einzeln vergegenwärtigt, diese vereinzelten Anschauungen in verschiedenen wandelbaren Zuständen vor Augen stellt und endlich dieselben mit dem ganzen Kreis des übrigen Wissens in Verbindung bringt. Was also die Natur zerstreut, in großer Entfernung und in verwirrten Verhältnissen vorlegt, das hat die Kunst in einen engern Kreis und in regelmässigen Reihenfolgen zusammenzustellen.

(Die Natur hat die Anschauungen nicht so geordnet, wie der erste Unterricht, die Fassungskraft des Kindes es bedarf. Nicht in den Wald oder auf die Wiese muß man das Kind gehen lassen, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen, — Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den geschicktesten Reihenfolgen, um das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen und durch den ersten Eindruck des Gegenstandes zur allgemeinen Kenntniß des Faches vorzubereiten.)

7) Der kürzeste Weg, das Kind zu deutlichen Begriffen (das Ziel des Unterrichts) zu führen, ist, ihm mit großer Sorgfalt in jedem Erkenntnißfache zuerst solche Gegenstände vor Augen zu stellen, welche die wesentlichen Kennzeichen des Faches, zu welchem dieser Gegenstand gehört, sichtbar und ausgezeichnet an sich tragen und dadurch besonders geschickt sind, das Wesen desselben im Unterschiede von seinen wandelbaren Beschaffenheiten in die Augen fallen zu machen.

(Wird dies versäumt, so sieht das Kind öfter die wandelbaren Beschaffenheiten für das Wesen des Gegenstandes an und verspätet sich wenigstens in der Erkenntniß der Wahrheit, im umgekehrten Fall lernt er aber frühe schon das Wandelbare dem Wesen eines Dinges unterordnen und wandelt auf der allein sichern Bahn, auf der sich seine Kraft immer mehr entwickelt, alle zufälligen Beschaffenheiten der Dinge mit hoher Einfachheit an das tiefe Bewußtseyn ihres innern Wesens und ihrer innern Wahrheit anzuketten und so in der ganzen Natur als in seinem offenen Buche zu lesen. Ein sich selbst überlassenes Kind gukt Verstandlos in die Welt hinein und sinkt durch die Verwirrungen einzelner, blindlings aufgefundener Erkenntnißbruchstücke täglich von Irrthum zu Irrthum herab, da jenes Kind, wenn es von der Wiege an jenen Weg geführt wird, keinen Irrthum im Hinter-

grunde seiner Ansichten hat und täglich von Wahrheit zu Wahrheit steigt.)

8) Beim ersten Unterricht kömmt also alles darauf an, die Anfangseindrücke der wesentlichsten Gegenstände unsrer Erkenntniß dem Kinde bei ihrer ersten Anschauung so bestimmt, so richtig, so umfassend vor die Sinne zu bringen, als möglich.

9) Aller Unterricht des Menschen ist also nur die Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten und diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnißmässigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grade seiner entwickelten Kraft. Es gibt also in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritte mit dem Anfang und Fortschritte der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten muß.

10) Die Ausforschung dieser Reihenfolgen in den menschlichen Erkenntnissen, vorzüglich in den Fundamentalpunkten der Entwicklung des menschlichen Geistes ist der einzige Weg zu wahren, unsrer Natur und unsren Bedürfnissen genugthuenden Schul- und UnterrichtsBüchern zu gelangen. Sie müßten die Bestandtheile des Unterrichts genau nach dem Grade der steigenden Kräfte der Kinder sondern und

bestimmen, was von diesen Bestandtheilen für jedes Alter des Kindes passe, um ihm nichts vorzuenthalten, wozu es ganz fähig, aber es auch mit nichts zu verwirren, wozu es nicht ganz fähig ist.

11) Man kann das Kind zu einem hohen Grade von Real- und Sprachkenntnissen bringen, ehe es vernünftig ist, mit ihm zu buchstabiren, daher bedürfen die Kinder in ihrem frühesten Alter eine psychologische Führung zur vernünftigen Anschauung aller Dinge. Diese Führung ist ohne Kunst nicht dankbar und dadurch entsteht das Bedürfniß von Anschauungsbüchern, die den A B C Büchern vorausgehen, um den Kindern die Begriffe, die man ihnen durch die Sprache beibringen will, durch wohlgewählte und wohl gerichtete Abzeichnungen zum Voraus klar zu machen.

12) Weisheit in der Führung zur Anschauung ist also offenbar der Anfangspunkt, auf welche die Kettenfolge aller Unterrichtsmittel gebaut werden muß. Der Unterricht muß immer mit dem Leichtesten anfangen, und dieses, ehe man weiter geht, zur Vollkommenheit bringen, dann durch stufenweise Fortschritte immer nur etwas Weniges zu dem schon vollkommen Gelernten hinzusetzen.

13) Die Methode besteht also in einem allgemeinen Zurückdrängen aller Erkenntnißmittel auf die ersten

An-

Anfangspunkte eines jeden Erkenntnißfaches und in dem allmähligen Anketten immer nur eines kleinen Zusatzes zu den Anfangspunkten eines jeden Fachs, das denn aber ein lückenloses Fortschreiten zu immer weiter gehenden neuen Zusätzen zur Folge hat. An eine jede, dem menschlichen Geiste tief eingeprägte und unvergeßlich gemachte Anschauung reihen sich mit großer Leichtigkeit und so viel als unwillkührlich ein ganzes Gefolge dieser Anschauung mehr oder weniger verwandten Nebenbegriffe.

14) Der Unterricht muß mit Vorbeigehung des Zufälligen das Wesentliche aller Anschauungserkenntnisse selbst dem Kinde vor seine Sinne bringen und das Bewußtseyn ihres Eindrucks ihm unvergeßlich machen. Denn alle Dinge, die meine Sinne berühren, sind nur in so weit Mittel, zu wichtigen Einsichten zu gelangen, als ihre Erscheinungen mir ihr unwandelbares unveränderliches Wesen vorzüglich vor ihrem wandelbaren Wechselzustand oder ihrer Beschaffenheit in die Sinne fallen machen, sie sind umgekehrt Quellen des Irrthums und der Täuschung, sobald ihre Erscheinung mir ihre zufälligen Beschaffenheiten vorzüglich vor ihrem Wesen mir in die Sinne fallen macht.

15) Die Lehrbücher für den ersten Unterricht, deren Hauptzweck es ist, vorzüglich die ersten Anschau-

ungseindrücke der sinnlichen Gegenstände mit der Umfassung und Bestimmtheit zu geben, welche wesentlich erfordert wird, um auf ihr Fundament lückenlose, Irrthum allgemein verhütende und die Wahrheit allgemein begründende Reihenfolge unsrer Erkenntnißmittel zu bauen, sollen schon die Hauptbestandtheile der Wissenschaften in wohlgewählten Worten und Sätzen enthalten, sollen in allen Fächern der menschlichen Kunst und des menschlichen Wissens feste und sichere Fundamente legen und dadurch die innere Kraft der Kinder einfach und allgemein für jede Kunst stärken.

16) Durch diese Zurückführung der Kinder auf die ersten Punkte der menschlichen Erkenntnisse und durch das geduldige Ausharren auf diesen Punkten wird vorzüglich die intensive Kraft des Kindes entwickelt und diese intensive Erhöhung der Kräfte des Geistes muß das Hauptziel des Unterrichts seyn.

17) Die Elementarpunkte aller Erkenntniß findet man, wenn man sein Augenmerk auf die Art und Weise wirft, wie sich ein gebildeter Mensch in jedem Fall benimmt und benehmen muß, wenn er irgend einen Gegenstand, der ihm verwirrt und dunkel vor Augen gebracht wird, gehörig aus einander setzen und sich allmählich klar machen will. Er wird in diesem Fall allemal sein Augenmerk auf folgende 3 Gesichtspunkte werfen und werfen müssen:

1) wie viel und wie vielerlei Gegenstände vor seinen Augen schweben?

2) wie sie aussehen, wie ihre Form und ihr Umriß sey?

3) wie sie heissen, wie er sich jeden durch einen Laut, durch ein Wort vergegenwärtigen könne?

18) Der Erfolg dieses Thuns setzt aber bei dem Menschen offenbar folgende gebildete Kräfte voraus:

1) die Kraft, ungleiche Gegenstände der Form nach ins Auge zu fassen und sich ihren Inhalt zu vergegenwärtigen, (unbestimmte blos sinnliche Vorstellungskraft,)

2) die Kraft, diese Gegenstände der Zahl nach zu sondern und sich als Einheit oder Vielheit bestimmt zu vergegenwärtigen, (bestimmte, nicht mehr blos sinnliche Vorstellungskraft,)

3) die Kraft, sich die Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form durch die Sprache zu verdoppeln und unvergeßlich zu machen, (Schallkraft.)

19) Zahl, Form und Sprache sind also gemeinsam die Elementarmittel des Unterrichts, indem sich die ganze Summe aller äußern Eigenschaften eines Gegenstandes im Kreise seines Umrisses und im Verhältniß seiner Zahl vereiniget und durch Sprache dem Bewußtseyn eigen gemacht wird. Die Kunst

muß es also zum unwandelbaren Gesetze ihrer Bildung machen, von diesem dreyfachen Fundament auszugehen und die Kinder lehren:

1) jeden Gegenstand, der ihnen zum Bewußtseyn gebracht wird, als Einheit, d. h. von denen gesondert, mit denen er verbunden erscheint, in's Auge zu fassen,

2) die Form eines jeden Gegenstandes, d. i. sein Maaß und sein Verhältniß zu erkennen,

3) so frühe als möglich mit dem ganzen Umfang der Worte und Namen aller von ihnen erkannten Gegenstände bekannt zu werden.

Eben so muß die Kunst bemüht seyn, diesen 3 Anfangspunkten des Unterrichts die möglichste Einfachheit, Umfassung und Uebereinstimmung zu geben.

20) Alle möglichen Gegenstände haben Form, Zahl und Namen unbedingt, die übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen andern gemein, sondern nur mit dem einen diese, mit dem andern jene, ferner fällt diese Eigenschaft uns gleich beim ersten Anblick so in die Augen, daß wir verschiedene Gegenstände darnach unterscheiden können. Zahl, Form und Name sey also wesentlich unterschieden von allen übrigen Eigenschaften der Dinge und darum können keine andere Beschaffenheiten der Dinge als Elementarpunkte der menschlichen Erkenntniß angesehen werden, hinge=

gen lassen sich alle übrigen Beschaffenheiten an diese Elementarpunkte unmittelbar anschließen.

21) Durch das Bewußtseyn von der Einheit, Form und dem Namen eines Gegenstandes wird die Erkenntniß von ihm eine bestimmte, durch allmählige Erkenntniß aller seiner übrigen Eigenschaften wird sie eine klare und durch das Bewußtseyn des Zusammenhangs aller seiner Kennzeichen wird sie eine deutliche Erkenntniß.

22) Dadurch ist nun die Kunst mit der Natur wesentlich und innigst vereinigt und das Problem: einen allgemeinen Ursprung aller Kunstmittel des Unterrichts und mit ihm die Form aufzufinden, in welcher die Ausbildung unsers Geschlechts durch das Wesen unsrer Natur selber bestimmt werden könnte, hiermit aufgelöst und die Schwierigkeiten sind gehoben, die mechanischen Gesetze, welche die Fundamente des menschlichen Unterrichts sind, auf die Unterrichtsform, welche die Erfahrung von Jahrtausenden dem Menschengeschlecht zur Entwicklung seiner selbst an die Hand gegeben, auf Schreiben, Rechnen, Lesen 2c. anzuwenden.

23) Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntniß, die Urform, welcher die Natur zur Ausbildung unsers Geschlechts sich bedient, durch sie ist das Ganze alles Unterrichts

auf 3 Elementarmittel zurückgeführt und die speciellen Mittel sind ausgeforscht, durch welche es möglich gemacht wird, die Resultate alles Unterrichts in diesen 3 Fächern zur physischen Nothwendigkeit zu erheben. Diese 3 Elementarmittel müßen unter sich selbst in Harmonie gebracht und der Unterricht dadurch nicht nur vielseitig und in allen 3 Fächern mit sich selbst, sondern auch mit der menschlichen Natur übereinstimmend gemacht und dem Gange der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts näher gebracht werden.

24) Der Unterricht beginnt also mit der Anschauung, deren Ziel es ist, dem Kinde aus allen 3 Elementarfächern der Erkenntniß, nämlich Form, Zahl und Wort die einfache Anschauung der Gegenstände nach ihren wesentlichen Merkmalen und mit Vorbeigehung der zufälligen in lückenlosen Reihenfolgen fest und unvergeßlich einzuprägen.

25) Da dieser Elementarunterricht von Form, Zahl und Wort ausgeht, und auf diese alles zurückführt, so sieht man daraus, daß der erste Unterricht als Kunstmittel der Entwicklung des menschlichen Geistes lediglich auf das Gefühl und Gehör wirkt. Die Augen sind zwar das allgemeine Werkzeug der Anschauung, wodurch uns die äusseren Gegenstände zum Bewußtseyn gebracht werden, aber sie sind nicht das einzige. Denn das einfache vor die Ohren

Bringen der Töne und die bloße Regemachung des Bewußtseyns ihres Eindrucks durch das Gehör ist für das Kind so gut Anschauung, als das einfache vor die Augen Stellen der Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseyns durch ihren Eindruck auf den Sinn des Gesichts.

26) Wenn in allen 3 Fächern der Erkenntniß auf solche Weise das Kind zum umfassenden Bewußtseyn aller Anschauungen geführt ist, so ist die erste Periode des Unterrichts geendigt und es beginnt nun die zweite, in welcher die (in der ersten bis zur Vollendung entwickelte einfache) Anschauung wiederum in allen diesen 3 Fächern zur Anschauungskunst erhoben wird, d. h. zum Mittel, die Gegenstände der Anschauung als Gegenstände des Urtheils und der Kunstfertigkeiten ins Auge zu fassen.

27) Die Anschauungskunst ist die Lehre der Verhältnisse aller Formen und die Anschauung, als der Punkt, von dem der Unterricht ausgeht, muß von der Anschauungskunst gesondert werden und als allgemeines Fundament aller 3 Elementarmittel des Unterrichts ihr vorhergehen.

28) Diese Anschauungskunst beruht auf einem A B C der Anschauung, welches nur als das wesentliche und einzig wahre Unterrichtsmittel für die richtige Beurtheilung der Formen aller Dinge vorkommt. Dieses A B C der Anschauung soll dem Unterrichte

überhaupt die Basis sichern, auf welche die übrigen Unterrichtsmittel alle gegründet werden müssen. Dieser Gesichtspunkt ist das Fundament der ganzen Methode.

29) Dieses A B C der Anschauung ist eine gleichförmige Abtheilung des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen und durch die Erhebung des gleichseitigen Vierecks zum Fundament einer neuen Anschauungslehre ist dem Fundament unsrer Erkenntniß eine Reihe von neuen Kunstmitteln bereitet und durch deren Gebrauch sind Anschauung und Urtheil, sinnlicher Mechanismus und reiner Verstandesgang unter sich selbst in Harmonie gebracht.

30) Durch die Anschauungskunst, deren Fundament das gleichseitige Viereck ist, wird nämlich die Anschauung selber dem Schwanken ihrer bloßen Sinnlichkeit entrissen und zum Werke der höchsten Kraft unsres Wesens, zum Werk des Verstandes gemacht.

b) in Hinsicht der moralisch religiösen Bildung.

Noch sind hier Grundsätze zu berühren, nach welchen Pestalozzi glaubt, daß die moralisch religiöse Erziehung des Menschen durch die Kunst befördert werden könne. Ich folge hier wieder der Tillichschen Analyse.

1) Die Natur befolgt in der Entfaltung aller Anlagen, der intellectuellen sowohl als der moralischen dieselben Gesetze. Der Mensch muß auf eben demselben Wege, auf welchem er zur Erkenntniß und Wahrheit gelangt, auch zur Weisheit und Sittlichkeit gelangen. In so fern muß der Unterricht, da er die Entfaltung der menschlichen Anlagen zum höchsten Zwecke hat, schon durch sich selbst auch den Charakter bilden.

2) Durch die Anschauungen, von welchen die Entwicklung der menschlichen Erkenntnißkräfte ausgeht, gebe ich meinem Willen sogleich eine Richtung auf die Natur, auf die mich umgebenden Gegenstände. Ich gebe mich den Objecten gleichsam hin, lerne sie als etwas unabhängiges von mir kennen. Dieses Hingeben versetzt mich aber von Kindheit an in diejenige Stimmung, welche ich dereinst haben muß, um wahrhaft gut seyn zu können. Indem ich so zur Kenntniß der Gegenstände gelangen will, muß ich mir selbst Gewalt anthun, muß mich auf einen Gegenstand fixiren, muß dabei mich selbst vergessen und gleichsam nur in den Objecten leben, es wird mir schwer, allein durch wiederholte Versuche wird mein Wille immer stärker und das erste Gelingen meiner Thätigkeit gibt mir noch mehr Kraft und macht mich zugleich beharrlicher. Es entfaltet sich dadurch in mir die Kraft, mir selbst eine bestimmte Richtung zu

geben, ich lerne mich selbst beherrschen, indem ich lerne mit Anstrengung mir etwas zu erwerben. Ich komme aber auch dadurch aus mir selbst heraus, ich thue nicht blos, was mir wohlthut, beziehe nicht alles auf mich selbst — Selbstsucht, das tödtlichste Gift aller Sittlichkeit, wird im Keimen erstickt, die höhere Freude, welche das Gelingen meines Thuns erzeugt, veredelt mich immer mehr und macht mich heiter. Da sich mein ganzes Wissen auf Anschauungen stützt, die ich überall wieder finde, wird meine Selbstthätigkeit immer mehr geweckt. Die ganze Natur hat für mich einen eigenen Reiz, ich achte auf sie und ihr Wirken, ich erkenne aber auch bald in ihrem ganzen Thun eine Regel, ahne ein großes Gesetz in ihr, das ich nach der Entwicklung des religiösen Gefühls als Gottesgesetz anerkenne.

3) So bedeutenden Erfolg für die sittliche Bildung des Menschen die Anschauung hat, so bedeutend ist für diesen Zweck die Lückenlosigkeit, mit welcher das Kind von der Anschauung zur Erkenntniß und dadurch allmählig von Wahrheit zu Wahrheit geführt wird, wenn von Seiten der Erkenntniß nur durch sie die intensive Bildung gewinnen kann, so wird in Ansehung der Sittlichkeit durch sie vornehmlich dafür gesorgt, daß die innere Entfaltung des Menschen mit der äußern Ausbildung seiner Sinne und der sich immer zugleich entwickelnden

Sinnlichkeit gleichen Schritt halte, damit die letztern den höhern Vermögen, dem Verstande, der Urtheilskraft und der Vernunft immer untergeordnet bleiben.

4) Mit der Entwicklung der höhern Erkenntnißkräfte hängt die Ausbildung der höhern Gefühle innig zusammen. So wie sich der Mensch physisch und moralisch mehr ausbildet, so erzeugt sich allmählig das Gewahrwerden seiner Kraft, vermöge welcher er sich bald selbst genug werden will. Die physische Anhänglichkeit an die Mutter wird geringer, das Kind sucht sich davon loszureissen, es sucht von jeder Vormundschaft loszukommen. Hier bedarf es mehr, als irgendwo der Kunst, um durch die Entwicklung der edlern Gefühle die Anhänglichkeit an die Mutter in wahre Liebe, die Selbstständigkeit in wahre Freiheit umzuschaffen. Die Kunst soll dann vorzüglich dahin wirken, daß die moralische Stimmung des Kindes in eben dem Maße zunehme, als die physische Anhänglichkeit schwindet und die moralische Freiheit über sich selbst um eben so viel wachse, als das Bedürfniß einer Vormundschaft abnimmt.

5) Endlich wirkt der naturgemäße Unterricht noch vorzüglich dadurch für die Ausbildung der Sittlichkeit, daß er den Menschen überhaupt zur Besonnenheit führt. Auf eben dem Wege, auf welchem

er zu deutlichen Begriffen gelangt, wird er sich bewußt, wie er zu Werke gehen muß, um seinen Zweck zu erreichen. Besonnenheit ist aber ein sehr wesentliches Erforderniß der Sittlichkeit. Die meisten Menschen werden durch den Mangel derselben erst schlecht: sie wissen nicht, was sie thun. Unbesonnenheit geht allemal der Bosheit voraus. Der Mensch, welcher in jedem Moment seines Lebens weiß, was er thut, wird nicht leicht Böses thun.

6) Aber es gibt auch noch ein positives Wirken auf die Sittlichkeit, dies besteht in der Uebung derjenigen Kräfte, deren der Mensch bedarf, um durch sein ganzes Leben hindurch in der Sphäre, in welcher er wirkt, seinen Berufspflichten Genüge zu leisten. Die Uebung derselben sollte auch diesem Gange gemäs beginnen von der allseitigen Ausbildung der physischen Kräfte und in einer beständigen Stufenfolge dann allmählig zur Uebung der innern Stärke und zur Energie des Geistes übergehen. Es sollte hier eine kunstmäßige Leitung, ein ABC der Fertigkeiten geben, nach welchem der Mensch von den einfachsten Kraftäußerungen des Körpers zu den schwerern, mit mehr Anstrengung und Entsagung verbundenen Uebungen allmählig übergeleitet werden sollte, damit seine Kräfte allseitig gebildet und der Selbstsucht auch von der Seite die nöthigen Schranken gesetzt werden.

7) Für die Religiosität ist durch den auf Naturgesetzen sich gründenden Unterricht nicht weniger geschehen. In dem natürlichen Verhältniß zwischen der Mutter und dem Kind entfalten sich die Gefühle der Liebe, des Danks, des Gehorsams und des Vertrauens. Der Unterricht befolgt die allgemeinen Gesetze der Entfaltung. Der Mensch lernt nach diesen Gesetzen denken und thun, noch ehe er sich derselben als solcher bewußt wird. Die Natur im Großen befolgt keine andere Gesetze, sie wirkt außer dem Menschen nicht anders, als sie in ihm wirkt. Alle Weltkörper, alle Veränderungen derselben, der Wechsel der Zeit, wie die mindeste Veränderung des kleinen Platzes, den wir auf unsrem Planeten einnehmen — was sind sie alle anders, als Resultate der nothwendigen Wirksamkeit der Natur und der ewigen Gesetze derselben, das Große nicht minder wie das Kleine.

8) Bei höherer Entfaltung der religiösen Gefühle wird dem Menschen dies Gesetz der allgemeinen Wirksamkeit der Natur als Gottesgesetz dargestellt und das Wirken der ganzen Natur erscheint itzt als Resultat des Willens der Gottheit. Jetzt erkennt der Mensch Gott in jeder Erscheinung, in jedem Produkte der Natur, in jeder wahrhaft freien und guten Handlung der Menschen. Er hat die ewigen Gesetze der Natur kennen gelernt, er weiß den Willen Gottes. Er hat mit den Gesetzen der Natur übereinstimmend

denken und handeln gelernt, er **thut** den Willen Gottes, er thut im Kleinen und Einzelnen, was die Gottheit im Großen und im Ganzen thut. Er hat Gott im Auge und im Herzen, er betet ihn an in jeder Handlung, er hat die wahre Religion, er kann und wird nimmer einem Götzen dienen.

c) **Uebersicht seiner Erziehungs- und Unterrichtsprincipien.**

Wenn man die Pestalozzischen Hauptprincipien seiner Erziehungs- und Unterrichtsmethode aus dieser detaillirteren Schilderung herausziehen, und in gedrängter Uebersicht dargestellt zu sehen wünscht, so sind es meiner Ansicht nach diese:

1) Die Erziehung kann nichts anders seyn, als ein Handbieten, ein Unterstützen der Natur in ihrem Entwicklungsgeschäfte der menschlichen Anlagen und Kräfte — diese Unterstützung muß aber der Art und Weise, nach welcher die Natur in ihrem Bildungsgeschäft verfährt, angepaßt werden, sie darf nicht naturwidrig seyn.

2) Die Erziehung borgt also die Gesetze ihres Handelns von der Natur, dieselben Gesetze, nach welchen die Natur die Entwicklung der menschlichen Anlagen fördert, sind auch die Richtschnur, nach welchen die Erziehung in das Geschäft der Natur einwirken soll.

3) Es gibt solche feste, bleibende Gesetze, nach welchen die Entwicklung jedes organischen Geschöpfes von der Natur besorgt wird, es sind dieselben Gesetze der Entwicklung bei der Pflanze, bei dem Thiere, bei dem menschlichen Körper und die Anlagen und Kräfte des menschlichen Geistes stehen unter denselben Gesetzen der Entwicklungsweise der Natur.

4) Diese allgemeinen nothwendigen Gesetze, welchen die Natur in der Entwicklung aller organischen Geschöpfe folgt, sind diese:

a) sie entwickelt alle Anlagen, Kräfte und Fertigkeiten aus dem Geschöpfe selbst, von innen heraus bildet sie es zu seiner Bestimmung, sie trägt nichts von außen in dasselbe hinein, seine einzelnen Theile, ihr Wachsthum geht von innen, folglich *durch eine in ihm liegende Kraft*, hervor;

b) die Entwicklung der Natur schreitet nur allmählig, aber ununterbrochen fort, sie macht keinen Stillstand, läßt aber auch nirgends Lücken zurück, die sie nicht ausfüllte;

c) die Natur geht von einem Theile zur Produktion des folgenden über, aber nie eher, als bis sie den vorhergehenden Theil ganz vollendet hat, vom Punkte des Vollendeten aus bildet sie neue Theile, reiht einen an den andern und zwar so,

daß alle einzelnen Theile in der genausten Verbindung mit dem Ganzen stehen.

d) Um dieses zu befördern, sondert sie das Gleichartige vom Ungleichartigen ab, reiht zusammen, was zusammen gehört, damit nicht fremdartige Theile die gleichartigen von einander trennen und nicht nur die Harmonie, sondern auch die Festigkeit und Solidität ihres ganzes Gebäudes verhindern.

5) Diese allgemeinen Gesetze, nach welchen die Natur ihr Entwicklungsgeschäft betreibt, müssen auch der Kunst zur Richtschnur dienen. Die Erziehung muß also auf gleiche Weise

a) intensive Bildung sich zum Hauptaugenmerk nehmen, seine geistigen Anlagen, Kräfte und Fertigkeiten aus ihm selbst herausentwickeln,

b) langsam und lückenlos sein Wissen begründen, nicht eher weiter schreiten, als bis das vorige vollendet und fest begründet ist und immer nur etwas weniges Neues wieder anreihen an den vollendeten Theil,

c) sie muß eben so von jeder Wissenschaft das gleichartige vom ungleichartigen absondern, die Wissenschaft in gewisse Reihenfolgen zerlegen und so naturgemäs geordnet ihm eines nach dem andern vorlegen, das Einmischen jedes Fremdartigen verhin-

hindern, damit Solidität des Wissens begründet werde, denn nur das Gleichartige schließt sich an das Gleichartige fest an und befestigt das Ganze. Das Einmischen vom Fremdartigen aber macht das Gebäude locker, da das, was nur diesem Stoffe fremdartig ist, besonders gesammelt und zu seiner Gattung gestellt wieder eine eigene Reihenfolge von Gleichartigem bildet,

d) sie muß, wie die Natur, bei der Entwicklung des Einzelnen das Ganze nicht aus den Augen verlieren und immer das einzelne in Harmonie setzen mit dem Ganzen, oder harmonische Entwicklung aller Anlagen und Kräfte des Menschen muß ihr Ziel seyn,

e) sie muß, wie die Natur, die im Menschen vorhandene Kraft bei ihrem Bildungsgeschäfte in Anspruch nehmen. So wie der Keim von allem, was der Mensch werden soll, schon in ihm liegt, so kann auch dieser Keim nur durch ihn selbst und seine eigene Thätigkeit zur Vollendung reifen. Der Erziehung Geschäft ist es also, des Menschen Selbstthätigkeit anzuregen, indem sie jedesmal ihm solche Portionen zum Verarbeiten vorlegt, als seine Kraft jedesmal demselben gewachsen ist und so progressiv die Portionen vergrößert, als seine Kraft sich mehrt. Der Mensch

ist bestimmt, vom Gängelbande sich loszumachen und seine Erziehung vollends selbst zu besorgen, darum muß die Kunst seine Kräfte bilden vor allen, damit sie erstarken und im Stande sind, ihn zur Selbstständigkeit in intellectueller wie in moralischer Hinsicht zu erheben, sein Wissen selbstthätig zu vermehren und seine Bahn zum Ziele der Vollendung mit Festigkeit des Willens hinzuwandeln. Kraftvolle Menschen zu bilden, ist Zweck der Natur, kraftvolle Menschen zu bilden, sey Zweck der Erziehung, es halte die Kraft des Geistes das Gleichgewicht der physischen Kraft und unterordne diese dem besseren Willen des Geistes.

6) Außer den angegebenen allgemeinen (physisch mechanischen nach Pestalozzi) nothwendigen Gesetzen, nach welchen die Natur die Entwicklung aller organischen Geschöpfe, die Entwicklung der physischen wie der geistigen Anlagen des Menschen fördert, lehrt die Erfahrung uns noch von ihr die Methode abstrahiren, welche sie bei der Entwicklung der Erkenntnisse des Menschen beobachtet. Diese Methode der Natur ist

a) eine unwandelbare Urform der menschlichen Geistesentwicklung. Das absolute Fundament aller Erkenntniß ist die Anschauung — oder das bloße vor den Sinnen Stehen der äußern Gegenstände und das Regemachen des Bewußtseyns ihres Eindrucks.

b) Alle Anschauungen sind zuerst verworren, dann gehen sie über zur bestimmten, von dieser zur klaren und endlich zur deutlichen Erkenntniß.

7) Die Erziehung muß also diesen Gang der Natur zu ihrer Unterrichtsmethode machen, muß von Anschauung, als dem Anfangspunkte alles Wissens, ausgehen und zunächst darnach streben, die verworrenen Anschauungen zur bestimmten Erkenntniß zu erheben. Die Anschauung ist aber nicht blos Anschauung des Auges, es gibt auch eine Anschauung des Gehörs, es gibt intellectuelle, ästhetische, moralische, religiöse Anschauungen — das Innere muß zum Aeußern, das Aeußere zum Innern werden oder die innere Wahrheit muß mir durch Beispiele und Vergleichungen mit wahrnehmbaren Gegenständen oder mit den von mir schon gemachten Erfahrungen zur Anschauung erhoben und dadurch seine Erkenntniß bestimmt und klar und deutlich gemacht werden, sowie das äussere Objekt der Anschauung nur durch deutliche Erkenntniß ein Eigenthum unsers Innern wird.

8) Da die Natur ihre Objekte der Anschauung nicht ordnet, wie sie, um des Menschen Erkenntniß zu fördern, geordnet seyn sollten, nämlich nicht in Reihenfolgen des Gleichartigen die Objekte ihm vorführt, und dadurch, daß sie durch die ungeordnete

Reihe von Anschauungen seine Erkenntniß der Dinge verwirrt oder ihn nur zum oberflächlichen Anschauen der Menge von Gegenständen, die ihm auf einmal vor Augen kommt, verleitet, seine Ausbildung verzögert, so muß die Erziehung dieser Verwirrung steuern, die Objekte der Anschauung in die Reihenfolgen des Gleichartigen ordnen und so die klare und deutliche Erkenntniß der Gegenstände erleichtern.

9) Die Erziehung muß das, was die Natur in einem großen Kreis zerstreut, in einen engern Kreis und in der gehörigen Ordnung zusammenstellen, sie muß einzelne Anschauungen dem Menschen vergegenwärtigen, sie in ihren verschiedenen wandelbaren Zuständen dem Menschen vor Augen stellen und endlich mit seinem übrigen Wissen in Verbindung bringen.

10) Der kürzeste Weg, zu deutlichen Begriffen, was das Ziel des Unterrichts ist, den Menschen zu führen, ist: zuerst seine Aufmerksamkeit auf das Wesen einer Sache zu richten und ihn dasselbe von ihren wandelbaren oder zufälligen Beschaffenheiten absondern zu lehren. In jedem Erkenntnißfache sollten also zuerst solche Gegenstände ihm vor Augen gestellt werden, welche die wesentlichen Kennzeichen des Faches, zu welchem sie gehören, ausgezeichnet an sich tragen. Nur dadurch wird Wahrheit gefördert, denn alle Täuschung geht davon aus, daß man das Wandelbare für das Wesen nimmt. Besonders

muß beim Elementarunterricht dafür gesorgt werden, die Anfangseindrücke der wesentlichsten Gegenstände unsrer Erkenntniß dem Kinde bei ihrer ersten Anschauung so bestimmt, richtig und umfassend vor die Sinne zu bringen, als möglich.

11) Alle mögliche Gegenstände haben nun unbedingt Form, Zahl und Namen, alle übrigen Eigenschaften sind wandelbar, nicht allen gemein. Form, Zahl und Name wären also die wesentlichen Eigenschaften aller Objekte der Anschauung, sie bildeten daher die Elementarpunkte der menschlichen Erkenntniß, an sie lassen sich alle übrigen Eigenschaften der Dinge leicht anreihen, sie geben zuerst eine bestimmte Erkenntniß von jeder Sache, durch allmählige Erkenntniß aller seiner übrigen Eigenschaften werde diese Erkenntniß zur klaren und durch das Bewußtseyn des Zusammenhanges aller seiner Kennzeichen zur deutlichen Erkenntniß. Diesen 3 Anfangspunkten muß nun die Kunst die möglichste Einfachheit, Umfassung und Uebereinstimmung geben.

12) Der Unterricht beginnt also mit der Anschauung — er sucht dem Kinde zuerst aus allen 3 Elementarfächern der Erkenntniß die einfache Anschauung der Gegenstände nach ihren wesentlichen Merkmalen, mit Vorbeigehung des zufälligen, in lückenlosen Reihenfolgen fest und unvergeßlich einzuprägen und durch das geduldige Ausharren auf diesen

Punkten vorzüglich die intensive Kraft des Kindes zu stärken. Wenn das Kind in diesen 3 Fächern zum umfassenden Bewußtseyn aller Anschauungen geführt ist, so wird dann die vollendete einfache Anschauung zur Anschauungskunst oder zum Mittel, die Gegenstände der Anschauung als Gegenstände des Urtheils und der Kunstfertigkeiten in's Auge zu fassen, erhoben. Die Anschauungskunst ist die Lehre der Verhältnisse aller Formen, sie beruht auf einem A B C der Anschauung, und dieses ist eine gleichförmige Abtheilung des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen und indem dies zum Fundament einer neuen Anschauungslehre erhoben wird, so ist dem Fundament unsrer Erkenntniß eine Reihe von neuen Kunstmitteln bereitet, durch deren Gebrauch Anschauung und Urtheil, sinnlicher Mechanismus und reiner Verstandesgang unter sich selbst in Harmonie gebracht werden.

III. Ueber den Streit: Was ist an der Pestalozzischen Methode Altes und Neues?

So oft im Gebiete des Wissens etwas Aufsehen erregendes erschien, so gab es immer welche, die sich ängstlich bemühten, der vergangenen Zeit und besonders der, in welcher sie ihre erste Bildung erhielten oder selbst auf dem Schauplatz als handelnde Personen standen, etwas davon als Eigenthum zu reclamiren. Nicht immer war Gerechtigkeitsgefühl die Quelle dieses Streites, sondern öfter nur Aerger über den Ruhm des Zeitgenossen, der ihren eigenen zu verdunkeln drohte, und weil die Menschen von jeher gewohnt waren, Propheten eher unter den Todten, als unter den Lebenden zu suchen. Oft sah der Streit auch ziemlich ähnlich dem Streit mit dem Ey des Kolumbus. Die meisten philosophischen Systeme haben dies erfahren. Für die GelehrtenGeschichte hat ein solcher

Streit allerdings großen Werth, er wägt das Verdienst des einen gegen das des andern ab und bestimmt wenigstens dem äußeren Scheine nach, was dem Späteren eigenthümlich bleiben könnte. Allein wer sollte nicht überzeugt seyn, daß im Gebiete des Wissens wohl kein Eigenthumsrecht behauptet werden kann? Wie manche, die von einander nichts wußten, kamen zu gleicher Zeit auf dieselben Resultate und sie stritten sich heftig und jeder glaubte, vom andern bestolen worden zu seyn? Sehen wir auf unsre erste Bildungsweise zurück, so ist sie nichts anders, als ein Erlernen des schon vorhandenen Wissens, wir nehmen in der früheren Periode auf, was denkende Köpfe schon vor uns producirt und unsre Lehrer uns historisch vorgesagt hatten, es vermischt sich dies späterhin beim Erwachen unsrer eigenen Denkkraft unwillkührlich mit den Produkten derselben, gibt oft die Grundlage des Gebäudes ab, das unser eigener Geist zu erbauen strebt und wir wissen nicht mehr das fremde Eigenthum von dem Unsrigen zu unterscheiden. Es bleibt das erlernte Wissen beim Denkenden nie ganz fremdes Eigenthum, es nimmt so vieles von seiner Individualität an, es wird durch andere selbst geschaffene Ideen verändert, und durch die spätere Reproduktion gewinnt es eine solche modificirte Gestalt, daß der Besitzer es wegen des mit seiner übrigen Gedankenreihe harmonirenden nur als sein Eigenthum aner-

kennen muß. Größere Schwierigkeiten hat also im Gebiete des Wissens die Entscheidung des Streites über das Mein und Dein und wenn nicht grobe Plagiate die betretenen Spuren entdecken, so möchte er wohl meistens vergeblich geführt werden. Allgemein, objektiv Neues gibt es wohl schwerlich etwas unter der Sonne, aber subjectiv und noch für viele tausend Subjekte Neues gibt es allerdings so Manches, was vielleicht zu gleicher oder zu verschiedener Zeit schon mehreren unabhängig von jenen bekannt gewesen war.

Wenn nun derselbe Streit auch die Pestalozzische Methode trifft, wenn man behauptet, daß ihre Grundsätze schon früheren Pädagogen bekannt und sie in Hinsicht der Principien, nach welchen sie verfährt, wenig Neues liefere, so hat diese Behauptung, zumal wenn man die einzelnen Principien abgesondert betrachtet und jedem gegenüber wieder einen andern Pädagogen stellt, der es einmal ausgesprochen hat, wenn man ferner nicht darauf Rücksicht nimmt, ob beide dasselbe Princip in gleichem Sinne genommen haben oder ob beide in seiner Anwendung nicht von einander differiren, viele Beweise für sich. Und meistens wenn man nach den Namen der Pädagogen fragt, welche diese Principien schon ausgesprochen und ausgeübt hätten, so nennt man gewöhnlich für das eine Princip diesen und für das andere jenen berühmten

Namen. So wäre Pestalozzi denn doch das Verdienst nicht abzusprechen, daß er die für gut anerkannten Principien der besseren Methodik in strengerem Zusammenhange vereint zur Basis der Seinen gemacht hat. Allein meines Erachtens ist auch der Streit über das Alte und Neue der Pestalozzischen Methode nicht so viel werth, das Neue hat immer das Alte mit sich amalgamirt und ihm nur eine modernere Form gegeben. An sich dünkt mir, sollte eine Prüfung seiner Grundsätze nur das Resultat bezwecken, ob sie gut und eine bessere Erziehung fördernd sind oder nicht? Muß diese Frage bejaht werden, so mag das Gute alt oder neu seyn, wir wollen es nützen. Nur weil so Viele sind, die einen Werth darin setzen, Pestalozzi's Methode den Ruhm der Neuheit abzusprechen und mit dem Absprechen dieses Ruhmes für so Viele auch der Ruhm des Guten wegfällt (denn Manchem ist nur das Neue gut) so kann ich es nicht umgehen, auch diesen Gegenstand zu berühren.

IV. Beitrag zur näheren Vergleichung der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsprincipien mit denen der neueren Pädagogen.

Es ist schwer, die Grundsätze aller früheren Methoden in Parallele mit der Pestalozzischen zu stellen, denn so viele haben gar keine Grundsätze ausgesprochen und sie blos aus ihrer Behandlungsweise des Lehrstoffes zu abstrahiren, ist nicht immer rathsam und für die Entscheidung des Streites auch nicht gerade das sicherste Mittel. Denn wie oft legt man in der Erklärung von Worten dem Verfasser einen Sinn unter, an den er gar nicht gedacht hat, wie oft spricht man ihm ein deutliches Bewußtseyn von dem zu, wovon er nur dunkle Ahndung hatte, wie oft schreibt man ihm Absichten zu, wo nur der Zufall gewirkt hat. Doch! wenn auch alle diese Bedenklichkeiten nicht geachtet würden, so wäre erst noch die Frage zu beantworten: von welcher Periode der Erziehungswissenschaft soll die Vergleichung beginnen? Denn daß auch Griechen

und Römer mehrere solcher weisen Worte gesprochen haben, in denen man die Keime der besseren Erziehungsprincipien unserer Zeiten finden kann, wird wohl Niemand in Abrede seyn. Ohne nun diesen Gegenstand, der eine eigene Untersuchung verdient, die von dem Zwecke meiner Abhandlung mich zu sehr entfernte, erschöpfen zu wollen, will ich nur versuchen, einige der vorzüglichsten Gesichtspunkte anzugeben, von welchen aus die Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsprincipien meiner Ansicht nach beurtheilt werden sollten und hin und wieder nur Rücksicht nehmen auf ähnliche Principien anderer Pädagogen. Es sey daher dies nichts anders, als ein Versuch, ein Beitrag zur gerechteren Beurtheilung der Pestalozzischen Methode.

Ich glaube mich auf folgende Gesichtspunkte hier beschränken zu können:

1) hat Pestalozzi diese Principien von andern Pädagogen geborgt oder sind sie sein Eigenthum, in so fern er unabhängig von jenen sie durch sich selbst erfand?

2) ist der Geist seiner Methode, der nicht in einzelnen Principien, sondern im ganzen Umfang aller Principien seiner Erziehungs- und Unterrichtsmethode, in dem vereinten Wirken derselben gesucht werden muß, alt oder neu?

3) welche einzelne Principien seiner Methode sind auch von andern Pädagogen schon ausgesprochen worden und war der Sinn, in welchem sie diese nahmen, war ihre Anwendung dieselbe?

4) ist seine Methode in Hinsicht des Zweckes, der ihn zur Erfindung derselben bestimmte, in Hinsicht der Bestimmung, die er ihr vorzüglich gab, neu oder alt? Und wenn dies nicht ist, sind seine Mittel oder die der andern besser und dem Zwecke förderlicher?

5) was lassen sich im Allgemeinen für Vortheile von seiner Methode und deren Anwendung hoffen?

Zur Beantwortung dieser Fragen diene nun folgender Beitrag, der seinen Zweck erreicht hat, wenn er andere Sachkundige veranlaßt, sie genügender und erschöpfender, als mir die Grenze meiner Abhandlung erlaubte, zu beantworten.

1) Hat Pestalozzi seine Erziehungs- und Unterrichtsprincipien von andern Pädagogen geborgt, oder sind sie sein Eigenthum, insofern er unabhängig von jenen sie erfand?

Pestalozzi sagt selbst: ich habe seit dreissig Jahren kein Buch mehr gelesen und konnte keins mehr lesen — und an einem andern Orte: was in meiner ganzen Darstellung Theorie und Urtheil ist, das ist unbedingt

nichts anders, als die Folge einer beschränkten und höchst mühseligen Empirik und ich muß es hinzusetzen, eines seltenen Glücks. Und Fischer sagt von ihm: es ist fast unglaublich, wie unermüdet er Experimente anstellt, und da er — einige leitende Ideen ausgenommen — mehr nach denselben, als vor denselben philosophirt, so muß er sie zwar vervielfältigen, aber die Resultate gewinnen dann auch an Sicherheit. Schon daraus ließe sich die obige Frage beantworten, allein auch mehrere Aeusserungen in seinem Buche: wie Gertrud ihre Kinder lehrt, über Fehler der gegenwärtigen Erziehung, die in den Schriften neuerer Pädagogen längst gerügt worden sind und die er noch ungetadelt wähnte, zeigen hinlänglich, daß ihm die neusten Fortschritte der Pädagogik unbekannt geblieben sind. Sein edler Eifer für die Veredlung des Volks, das Bedürfniß, als er in Stanz Lehrer solcher ungebildeten Kinder werden sollte, veranlaßte ihn, auf eine seinen edlen Zwecken entsprechende Erziehungs- und Unterrichtsmethode zu sinnen und durch gemachte Proben ihre Principien erst sich zu abstrahiren. Verzeihung verdient er daher wohl, wenn er, dem alles, was er erfand, neu war, der seine Erfindung keinem andern, sondern nur sich selbst verdankte, die Verdienste anderer aus Unkunde über-

sah, und die Erziehungs- und Unterrichtsfehler, die in seinen Umgebungen seinen Unwillen erregten, noch allgemein herrschend glaubte. Allein daran ist wohl nicht zu zweifeln, daß Pestalozzi selbst Erfinder seiner Erziehungs- und Unterrichtsprincipien ist, daß also, insofern ihm die Versuche anderer Pädagogen unbekannt waren, er auf einem eigenen Wege zu jenen Principien gelangte.

2) Ist der Geist seiner Methode, der nicht in einzelnen Principien, sondern in dem ganzen Umfang aller Principien seiner Erziehungs- und Unterrichtsmethode gesucht werden muß, alt oder neu?

Meistens hat man von dieser Seite Pestalozzi's Verdienst am wenigsten gerecht gewürdiget. Einzelne Principien seiner Methode, die von andern Pädagogen schon genannt worden waren, hob man heraus, stellte diese ihm gegen über und glaubte so ihm selbst alles Verdienst, etwas Neues erfunden zu haben, absprechen zu können. Viele kannten auch selbst den Geist seiner Methode nicht und ihre Kritik galt nur dem Buchstaben, ja! es stellt Mancher selbst in die Reihe seiner Erziehungs- und Unterrichtsprincipien hinein, was nur Erziehungs-Mittel des Unterrichts ihm selbst war? Hat man ja lange und noch izt das von ihm empfohlene taktmäßige Vor- und Nachsprechen für ein

Hauptprincip seiner Methode angegeben? Die Meisten aber trennten die Principien seiner Erziehungsmethode von denen seiner Unterrichtsmethode, da die letzten doch mit den ersten in engster Verbindung stehen, indem sie auf die ersten sich stützen und eigentlich nur Anwendung der ersten sind? Allein eben so wenig ist zu leugnen, daß auch einige Anhänger Pestalozzi's in ihrem Eifer zu weit gingen und bei den früheren Pädagogen gar kein Verdienst anerkennen, nicht einmal zugestehen wollten, daß sie vorgearbeitet haben. Viel schadet eine solche unbescheidene Sprache und sie erweckt oft Gegner, die Bescheidenheit zu Freunden gewonnen, oder wenigstens zur unbefangnen Prüfung veranlaßt haben würde.

Diese Verwirrungen muß man vermeiden, wenn man den Werth seiner Methode richtig beurtheilen will. Fasse ich nun die oben aus der detaillirteren Schilderung seiner Grundsätze herausgezogenen Hauptprincipien zusammen, so glaube ich gegen die Verdienste der früheren Pädagogen, die ich innigst schätze, dadurch nicht ungerecht zu werden, wenn ich sage: Der Geist der Pestalozzischen Methode nach dem ganzen Umfang seiner Erziehungs- und Unterrichtsprincipien betrachtet, möchte sowohl in Hinsicht der Principien, die ihm eigenthümlich sind, als in Hinsicht der neuen

An-

Anwendung der schon bekannten Principien der Vorzug der Neuheit nicht abgesprochen werden können. Die Anwendung physisch mechanischer Gesetze, die in der Entwicklung jedes organischen Geschöpfes wirksam sind, auf die Begründung der Erziehungskunst, diese Naturgemäsheit der Kunst vorzuschreiben, diese Bestimmung des Eingreifens der Kunst in die Wirksamkeit der Natur, der feste, systematische Gang, den die Erziehung dadurch gewinnt, ist neu.

Man widerlege mich nicht damit, daß andere Pädagogen auch schon die Erziehung und den Unterricht naturgemäs einzurichten, vorschlugen, das weiß ich recht gut, aber ob ihre Vorschläge solche feste Regeln, geborgt von der Natur, enthielten und ob sie mit den Pestalozzischen identischt genannt werden können, mag der Unpartheiische entscheiden. Ich weiß, daß es Pädagogen gab, welche die Periode der Erziehung schon in Mutterleibe wollten beginnen lassen, also in Hinsicht der Anfangsperiode noch vor Pestalozzi voraus waren, und andere erst im 5ten oder 6ten Jahre. Man muß die Jahre der Dummheit vorher vorübergehen lassen, konnte mancher Lehrer sagen, der für das Dummseyn und für das Gescheitwerden seines Zöglings seine eigene Zeitrechnung hielt und die Arbeit für das Entwickeln des letztern nicht früher beginnen zu dürfen glaubte, als an dem Ter-

min, den ihm die Bauerregel seines pädagogischen Kalenders als den einzig günstigen Zeitpunkt zur Vertreibung des ersten vorschrieb. Doch änderte sich diese Meinung schon lange und wenige Erzieher werden noch ihre Vertheidiger seyn. Wenn der achtungswerthe Niemeyer sagt: man habe bisher geglaubt, die Kunstbildung müsse nicht zu früh anfangen, so hat er wohl Recht, wenn er die Kunstbildung meint, die man meistens dafür nahm, aber eine Bildung, die der natürlichen Bildungsweise sich anschließt, auch die im Kinde selbst vorhandene Kraft zum Entfalten der in ihm liegenden Keime von Anlagen benutzt und zwar auf gleiche vorsichtige Weise, sie kann mit keiner späteren Periode beginnen, als mit dem Erscheinen des Menschen in der Sinnenwelt — mit seiner Geburt.

Wie verschieden war die Bedeutung von dem, was man naturgemäße Erziehung öfter nannte! Bald suchte man sie mehr in der Abhärtung des Körpers, und wozu die Noth den Armen zwang, das wollten die Reichen ihren Kindern als naturgemäße Erziehung angedeihen lassen — barfuß sollten sie gehen und wie die Russen mit Schnee sich waschen. Bald fand man die naturgemäße Erziehung des Kindes in der Freiheit, mit der man es handeln lies, bald in der völligen Beschränkung derselben. Man hielt es für naturgemäß, dem Kinde alles in

Speiseform vorzutragen, daher erschienen Milchspeisen, Portionen und Portiönchen, erste und zweite Nahrung für den gesunden Menschenverstand und Basedow ging in der Naturgemäsheit noch weiter und lies seine Kinder die Buchstaben in Zucker gebacken lieber selbst essen, damit sie desto gewisser zu ihrem inneren Eigenthum würden. Bald suchte man das Naturgemäße im Spazierengehen in der Natur und es erschienen nun: Hofmeister auf Spaziergängen, ja! die Spaziergänge erschienen selbst in gemeinnützi- ger und anmuthiger Gestalt. Bald steckte man die Natur wieder in einen Gukkasten und es erschienen Raritätenkästen und Kuriositätenkabinete der Natur. Die Welt im Kleinen kam zum Vorschein und kostbare Tempel und Schauplätze der Natur, welche die Natur selbst weit wohlfeiler gab. Bald hielt man die Natur im grauen Alterthum, bald die moderne, bald die Natur in Indien, bald die in Deutschland, bald die Natur am Himmel und bald die auf der Erde für die rechte. Dann glaubte man wieder in der kindischen Natur die rechte gefunden zu haben und man spielte und tändelte mit dem Kinde, sprach in der kindischen Sprache und kurzweilte dem Kinde seine Lektionen. Der finstere Orbilius mußte wieder lachen lernen und kindisch reden, wenn er ein Kinderfreund genannt seyn wollte, er mußte spielen und

springen mit den Kindern, so sauer es ihn auch ankam. Die Unterrichtsstuben wurden zu Puppenstuben, alles drehte sich im spielenden Kinderkreise herum, es kamen Kinderfreunde zum Vorschein, die da wechselten mit Komödien, Erzählungen, Charaden, Räthseln und Gedichten, um den in der Mitte verborgenen Lehrstoff das Kind desto leichter überschlagen zu machen, und die Puppen, die es in natura vor sich hatte, wurden noch abgemalt ihm in die Hände gegeben. Kästners Sinngedicht bezeichnet diese Periode treffend:

„Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann,
Da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan.
Jetzt kauren hinab zum Kindlein
Die pädagogischen Männlein."

Man fand das Naturgemäße lange nur in dem Angenehmmachen des Unterrichts, man erfand Erleichterungsmittel jeder Art, hüllte die Welt und Naturereignisse in Reimen, damit der klingende Ton der Endsylben ihm auch das Trockene wenigstens zum Spielwerk des Mundes mache. Von diesem kindischen Spielen sprang man wieder zu dem entgegengesetzten Extrem über, und das tantum scimus, quantum memoria tenemus galt als Regel, schon frühe dem Kinde statt der Puppe den Donat und Speccius in die Hände zu geben und sein Gedächtniß mit Cellarius Vocabeln anzufüllen. In fremden

zungen mußten die Knaben Gedanken eines Horaz und Cicero's declamiren, ehe sie selbst einen Gedanken zu produciren vermochten und mit auswendig gelernten eleganten Phrasen mußten sie ihre Argumente ausschmücken, ehe sie in ihrer Muttersprache nur einen unbedeutenden Aufsatz machen oder sich verständlich ausdrücken konnten. Die arme Jugend wurde ganz um ihren Frohsinn gebracht, sie mußte frühe schon zur Hypochondrie verdammt über den schweren Autoren den ganzen Tag hinsitzen, um nur die fremden Worte aufzusuchen und sie gedankenlos in die Todtenkammer ihres Gedächtnisses niederzulegen. Es wurden lebendige Lexika erzogen und wenn gleich Kant sagt, daß auch solche Lastesel des Parnasses nöthig sind, die wenn sie gleich selbst nichts gescheutes leisten können, doch Materialien herbeischleppen, damit Andere etwas Gutes daraus zu Stande bringen können, so wenig konnte doch diese Erziehung, die nur für diesen Zweck Menschen bildete, naturgemäs heissen. Man mißverstehe mich nicht, als übersehe ich es, daß diese Verirrungen Experimente waren, die das Bessere vorbereiteten. Diese Extreme, in welche die Mehrheit verfiel, zeugen vielmehr von dem Schwanken der Menschen zwischen dem Ahnen des Bessern und dem Ergreifen des Guten. Wenn Wenige auch das Gute ergriffen, die Mehrheit griff noch immer fehl. Bald suchte man wieder in Chrestomathien und Encyklopä-

dien die Weisheit der Alten und Neuern zusammen zu drängen und wollte die Kinder auf die schnellst mögliche Weise zu Polyhistoren wenigstens dem Scheine nach machen. Vom Strome des menschlichen Wissens wurde das Allgemeine abgeschöpft und in die Schulen geleitet — da schwammen, wie Plamann sagt, Fragmente von Länderkunde, Völkerkunde, Geschichtskunde, Gewerbskunde, Gesetzkunde, Gesundheitskunde und Sprachkunde, Fragmente von Physik, Mathematik, Chemie, da ward gesungen, gezeichnet, deklamirt, ästhetisirt, politisirt, es schwammen Fabeln, Erzählungen, Charaden, Räthsel zu Verstandesübungen. Die neuere Zeit hat nun von Allem diesem, was die Vergangenheit erzeugte, manches beibehalten und hin und wieder an dem Fehlerhaften ausgebessert — sie zeichnete sich aus durch Eklektizismus.

Man verband das Angenehme mit dem Nützlichen, suchte noch immer Erleichterungsmittel für den Unterricht der Jugend, meistens noch unnatürliche, auf Kosten des gründlichen Unterrichts, hin und wieder aber kamen die bessern Pädagogen darauf, die natürlichste Erleichterung des Unterrichts darin zu suchen, dem Kinde nur den Stoff zur Verarbeitung vorzulegen, der seinen Kräften jedesmal angemessen wäre. Aber man übertrieb es noch immer mit der allzugroßen Masse von Materialien zum Unterricht, man wollte alles auf einmal dem Kinde eingießen und

Polymathie war und ist noch immer der meisten Erziehungsinstitute Hauptzweck. So sehr auch würdige Erzieher die intensive Bildung des menschlichen Geistes als Haupttendenz der Erziehung aufstellten, so drängte das Bedürfniß der heutigen Cultur zu sehr nach einer Menge von Kenntnissen und Fertigkeiten, daß man alle seine Sorgfalt doch mehr auf Extension des Wissens wendete. Man hielt es noch immer für das Naturgemäßeste, spielend den Unterricht zu beginnen oder wie Niemeyer sagt: „im ersten Kin„desalter mehr unbemerkt, tamquam aliud agendo „Kenntnisse beizubringen," gleich als ob das Verbergen der Absicht, es zu belehren, das beste Mittel sey, dem Kinde das Lernen nicht zu verleiden. Man glaubte noch immer, Geschichten und Erzählungen selbst in romanhaftem Gewande seyen das angemessenste Vehikel für die ersten Belehrungen des Kindes und würden ihm den Unterricht angenehm und wünschenswerth machen und man bedachte nicht, daß Liebe zum Romanhaften dadurch geweckt, und sobald das allein Annehmlichkeit erregende Gewand weggeworfen würde, der Unterricht dann desto trockener und widriger dem Kinde erscheinen mußte, je mehr es ihn nur um des Gewandes willen liebgewonnen hatte. Rochow, Salzmann, Lossius, Löhr, Hahn u. a. gebrauchten diese Mittel. Außer dem Nachtheil, den dieses Geschichtelesen für die dadurch auf Kosten des

Verstandes genährte Einbildungskraft haben mußte, dem Widerwillen, den es gegen jeden geschichtslosen Unterricht erzeugte, stiftete es noch die verderbliche Wirkung der Lesewuth in den kleinen Kinderseelen, die leider! besonders in Romanenlektüre Befriedigung suchte und fand. Alles konnte man doch nicht in Geschichten hüllen, so weit man es auch darin brachte und geographische, naturhistorische, religiöse Lehrcurse in wunderbare Geschichten einkleidete *), so ließen sich doch die Sprachen, Mathematik, Physik ꝛc. nicht wohl geschichtlich und romantisch bearbeiten, allein da half man sich mit dem beliebten Kinderfreundtitel und es erschienen astronomische und physikalische Kinderfreunde, damit wenigstens die Erinnerung an den angenehmen Kinderfreund von Weisse noch der angenehmen Empfinduugen welche auch auf diese Namensbrüder übertrage und den trockenen Stoff etwas versüße. Das Mittel war nach meiner Ansicht nicht ganz gut gewählt, der Werth des Unterrichts sank dadurch herab, denn wer sich nicht getraut, in seiner eigenthümlichen Gestalt aufzutreten, macht immer seinen eigenen Werth verdächtig, die Kinder hatten

---

*) Ich darf hier nur an die Robinsone, an Jeauffret Rolando's Reisen um die Welt, an Alexander Selkirchs wunderbare Reisen, an Lossius Gumal und Lina, an die Kampe'sche, Salzmann'sche ꝛc. Schriften dieser Art erinnern.

Langeweile, wenn der geschichtlose Unterricht begann, ihre Aufmerksamkeit war zerstreut und es kam so weit, daß der Lehrer, um für seinen Unterricht aufmerksame Ohren zu gewinnen, eine Geschichte in seinen Vortrag verweben oder versprechen mußte, mit einer solchen Erzählung sie zu belohnen, wenn sie aufmerksam seyn würden. Man bediente sich zwar des sokratischen Katechisirens als eines Hülfsmittels zur intensiven Bildung des Geistes (ein递Haupttheil der Rochow'schen Methode) allein man vergaß, daß es naturwidrig ist, aus dem Kinde etwas herausholen zu wollen, was es noch nicht angeschaut, noch nicht producirt hat, was es also überhaupt noch nicht besitzt. Wenn Socrates sich die Hebamme der Kenntnisse seiner Zuhörer nennt, so setzt er mit dieser Benennung schon Kenntnisse in ihnen voraus, die er, da sie dunkel in ihnen gelegen, ihnen nur zum Bewußtseyn bringen, oder ihre mannigfaltige Anwendung sie kennen lehren wolle. Kant sagt in seiner Pädagogik treffend von dieser Methode: „es sey schwer, es so einzurichten, „daß, indem man aus dem Einen die Erkenntnisse „herausholt, die Andern auch etwas dabei lernen," und scheint damit ihre Unbrauchbarkeit für eine große Anzahl Schüler, die nicht auf gleiche Weise unterrichtet worden sind, besonders also beim Elementarunterricht, andeuten zu wollen. Die sokratische Lehrart taugt nirgends, wo der Geist nur empfängt, sie

taugt nur, wo er gebähren soll. Auch Niemeyer stimmt damit überein und zeigt, wie zweckwidrig sie noch außerdem von den meisten Lehrern angewendet worden ist. Er findet selbst Pestalozzi's Aeußerungen: „das eigentliche Katechisiren, vorzüglich über „abstrakte Begriffe, sey häufig nichts als ein papa„gayenartiges Nachsprechen unverstandner Töne, das „Sokratisiren sey bei Kindern unmöglich, denen theils „der Hintergrund der Vorkenntnisse, theils die äußern „Mittel der Sprachkenntnisse mangelten," gegründet und wenn gleich Pestalozzi selbst eine Repetition mit Fragen überall in seine Methode verwebt hat, so wird man seiner Methode diese Vorwürfe nicht machen können. Das Nachtheilige dieser Lehrmethode wurde noch vermehrt durch ihre allgemeine Anwendung auf jeden Unterricht, man wollte alles in Fragen und Antworten zerlegen und sogenannte Probe und Musterkatechesen erschienen in Menge. Man gab sich nun Mühe, recht weit mit der Erklärung auszuholen und wurde oft in einer Stunde nicht fertig mit der Verdeutlichung eines Begriffes. Wasser gab es nun wohl genug, mit dem man den Begriff flüssig zu machen suchte, aber am Ende nahm das Wasser die Oberhand und der Geist schwebte nicht mehr über dem Wasser. So sehr ich überzeugt bin, daß die Katechesirmethode zur Repetition, am Schlusse eines historischen Vortrags und bei schon erwachseneren Schülern zur Ver-

deutlichung ihrer schon erlangten Begriffe zweckmäßig ist, für so naturwidrig halte ich ihre Anwendung bei dem ersten Unterricht. Der edle Rochow hat ein wahres Verdienst sich erworben, indem er eigene Verstandesübungen *) in die Schulen einführte, aber es wird der Achtung, die ich gegen ihn hege, nicht zu nahe getreten seyn, wenn ich behaupte, Pestalozzi hat richtiger, als er, die Principien des Elementarunterrichts aufgestellt, hat sie naturgemäßer entwickelt und consequenter in seiner Methode angewendet. Rochow verbindet nach meiner Ansicht bei dem ersten Unterricht schon zu vielartiges mit einander, schon die Fragmethode gefällt mir für diesen Unterricht, wenn er damit begonnen wird, nicht, wenn nun vollends außer der Erregung der Aufmerksamkeit auch zugleich das Urtheilsvermögen in Anspruch genommen wird, so ist dies wieder nicht ganz naturgemäß, da die letzte Kraft erst durch Uebung der Aufmerksamkeit, durch Verdeutlichung der Begriffe sich entwickelt. Wenn der Lehrer daher schon in den Jahren eine Kraft des Geistes, die durch den vorbereitenden Unterricht noch

*) Klinger hat eine Sammlung von Verstandesübungen herausgegeben, die das Zweckmäßigste enthalten, was andere darüber vorgeschlagen haben. Doch verdient für Erwachsnere und besonders für Kinder von gebildetern Ständen, Schallers treffliches Magazin von Verstandesübungen vor allen empfohlen zu werden.

nicht zur Selbstthätigkeit sich entwickelt hat, in Anspruch nimmt, so fordert er mehr, als sie leisten kann, und ist dann genöthigt, selbst zu coppliren, was das Kind nicht zu produciren vermochte, ein Uebel, das mannigfaltige Nachtheile hat, Trägheit und das Mißtrauen beim Kinde erzeugt, als fordere der Lehrer immer etwas, was zu schwer für dasselbe sey *).

---

*) Rochow läßt nach Riemann z. E. fragen: was ist von Holz, von Wolle, Eisen in der Stube? Schon diese Frage wird für die kleinen Kinder beim ersten Unterricht schwer zu beantworten seyn, besonders die Frage: was ist von Wolle, da dieses durch seine künstliche Verarbeitung die natürliche Gestalt, welche allein dem Kinde bekannt seyn konnte, verloren hat. Dann geht er gleich auf die Frage über: wer hat das gemacht? Noch schwerer zu beantworten. Endlich woraus ist es gemacht? Wozu braucht man es? Eine Frage, die dem Kinde wohl ganz unmöglich ist, ausser bei den einfachsten Dingen, zu beantworten. Hier ist zu viel gefordert, zu vieles mit einander verbunden. Zwar sagt Riemann, dies gebe Stoff zu nützlichen Unterhaltungen für den Lehrer, allein dann soll der Lehrer nicht fragen, wo er keine Antwort erwarten kann, sonst hat er zu fürchten, daß seine Fragen auch dann ohne Antwort bleiben, wo sie wohl beantwortet werden könnten, weil das Kind gewohnt ist, sie blos als Mittel zum Discours des Lehrers und nicht als herauslockend seine Kenntnisse und Erfahrungen zu betrachten.

Ich glaube daher, weder des Enthusiasmus für die Pestalozzische Methode noch der Ungerechtigkeit gegen die Verdienste der neuern Pädagogen, besonders eines Wolke, Heusingers, Pöhlmann ꝛc. die ich innigst schätze, beschuldigt werden zu können, wenn ich behaupte:

daß Pestalozzi den naturgemäßen Unterricht auf festern Regeln zu begründen, den Elementarunterricht dem Zufall zu entreißen suchte, den man bisher meistens allein darüber gebieten lies, den Stoff zum ersten Unterricht zweckmäßig wählte, in geschickten Reihenfolgen ihn vertheilte und ordnete und eine größere Consequenz in den Gang der Erziehung zu bringen beabsichtigte, indem er das meistens gewöhnliche Herumschweifen der Erzieher von einem Gegenstande zum entfernteren, vom Aehnlichen zum Unähnlichen auf bestimmtere Ordnung beschränkte, wodurch allein der Zweck, welcher jeder Erziehung vorschweben muß, sicher erreicht werden kann.

(Der mir achtungswürdige Niemeyer, den ich als einen Veteranen im Erziehungssache innigst hochschätze, wird mir daher verzeihen, wenn ich seiner

Ansicht über die intellektuelle Bildung im frühesten Alter (III. Thl. seiner Grundsätze der Erziehung S. 160) nicht ganz beistimmen kann, so trefflich auch manches dort gesagt ist, das ich gerne unterschreibe. Aber wenn er sagt: „die Natur bildet uns nicht nach lo-„gischen Gesetzen. Sie führt nicht nach einer bestimm-„ten Classifikation die Gegenstände vor unsre Sinne, „sondern wie in ihr alles in einer schein-„baren Unordnung durch einander liegt, „das Einfachste und das Zusammengesetzte, die un-„vollkommenste und die vollkommenste Organisation, „der Stein, die Pflanze, das Thier, der leuchtende „Wurm und der leuchtende Stern, so stellt sie auch „das Kind in diese Unendlichkeit und überläßt es der „Zeit, in diesem unermeßlichen Chaos sich nach und „nach zurecht zu finden und durch Absondern und Ver-„binden, Vergleichen und Trennen das Denken darü-„ber zu erleichtern. Wir wollen diese Zeit „nicht, ehe es Zeit ist, herbeiführen. Sie „wird für den kommen, für den sie in seiner künfti-„gen Lage nöthig ist," so scheinen mir manche Bedenklichkeiten dagegen sich zu erheben.

1) So ganz unordentlich ist denn doch die Natur nicht, auch in ihr ist eine Ordnung sichtbar, die den vernünftigen Urheber verkündet. Der leuchtende Stern ist am Himmel und der leuchtende Wurm kriecht auf der Erde, am Himmel sind keine Würmer

und auf der Erde keine Sterne, es liegen die Erdarten und die Steine in Schichten auf einander. Allein dies sey nur für die gesagt, welche N. mißverstehen könnten. Ich fasse den Sinn seiner Worte wohl. Die Natur, will er sagen, führt uns im Kreise unsrer Anschauungen die verschiedenartigsten Gegenstände vor und überläßt es der Zeit, dies Chaos von Anschauungen zu ordnen. Sollte sie wirklich der Zeit dies überlassen und nicht, wie so manches Ordnen im Chaos unsres Lebens, von der Vernunft, von der Erziehungskunst erwarten? Wenn es wahr ist, daß Menschen nur durch Menschen gebildet werden können, wenn die Vorsehung selbst die Erziehung des Menschen der Natur entreißen wollte und darum in die Hände seiner Eltern gab, mit festen Banden beide, Kind und Eltern, an einander fesselte, sollen diese, die mit dem Erwachen des Kindes zum Leben in der Sinnenwelt auch diese Pflicht der Erziehung übernehmen, noch eine Zeitlang der blinden Natur das Geschäft der Erziehung überlassen, damit diese ein Chaos von Anschauungen ihnen gebe, welche die Kunst dann wieder aus einander sondere und ordne?

2) Man soll die Zeit nicht, ehe es Zeit ist, herbeiführen. Wann ist denn die rechte Zeit? Wird hier jeder Vater und jede Mutter fragen. Soll man wieder nach gewissen Jahren diese Zeit messen — würde dies nicht für Manche doppelt drückend seyn,

deren glücklichere Anlagen einer früheren Entwicklung fähig sich zeigen? Die von der Natur bestimmte Zeit, wenn die Kunst ihre Hand an die Bildung des Menschen legen soll, ist doch am sichersten die Stunde seiner Geburt, von dieser Stunde an muß der Zweck der Erziehung den Eltern vorschweben, und für ihn hinzuwirken, ihre Pflicht beginnen. Sie müssen also der Natur es nicht mehr allein überlassen, was sie für Anschauungen ihren Kindern vorführen will, sondern in das blinde Wirken der Natur, das freilich nicht verhindert werden kann, wenn man die Kinder nicht einsperren will, muß die Kunst ordnend einwirken. Dieser Grundsatz steht meiner Meinung nach fest und Niemeyer kann nur die verkehrten Mittel tadeln, denn er selbst gibt S. 161. Sinneübungen, Zählen, Messen, Vergleichen, alles an den Objekten, die in der Nähe sind, Aufforderung, das Gehörte zu beschreiben rc., als die zweckmäßigsten Uebungen des Geistes für das erste Alter an. Nur glaube ich, sollte man nicht blos auf negatives Bewahren, Verhüten und Sichern sich bei der ersten Erziehung beschränken, sondern nach den oben geschilderten Pestalozzischen Grundsätzen auch das positive Einwirken und Anbilden, das die Natur ja überall auch thut, hinzufügen und wenn dies Letzte mit einfachem Stoffe geschieht, so glaube ich nicht, daß die glücklichste Periode

riode des Menschenlebens, die ich meinem Kinde um alles in der Welt willen nicht verkürzen möchte, die Periode, wo man noch keine Zeit mißt, wo alles Vergangene gestern und alles Zukünftige morgen heißt, ihm entrissen werde. Diese Periode wird nur durch frühzeitiges Vielwissen, durch extensives Bilden und nicht durch stufenweises intensives Bilden abgekürzt.

3) Welche einzelne Principien der Pestalozzischen Methode sind auch von andern Pädagogen schon ausgesprochen worden? Und war der Sinn, in welchem sie diese nahmen, war ihre Anwendung dieselbe?

Ich muß mich hier begnügen, nur in der Kürze die Principien zu nennen, welche meiner Ansicht nach Pestalozzi eigenthümlich, folglich neu genannt zu werden verdienen und dann die Principien, welche auch andere Pädagogen schon ausgesprochen haben, mit kurzer Hindeutung auf die Verschiedenheit ihres Sinnes und ihrer Anwendung anzureihen.

a) Neu dünken mir folgende Principien der Pestalozzischen Methode zu seyn:

1) seine Idee von festen, bleibenden, allgemein nothwendigen Gesetzen, nach welchen die Natur nicht nur die Entwicklung der physischen, sondern auch der

geistigen Anlagen befördert und die Anwendung dieser physisch mechanischen Gesetze auf die Erziehung der Kunst;

2) sein Princip, den Unterrichtsstoff in solche Reihenfolgen zu ordnen, die jedesmal das enthielten, was der jedesmaligen Kraft des Menschen zu verarbeiten möglich ist und welche beim Unterricht angewandt die Solidität des Wissens durch das Zusammenreihen des Gleichartigen begründeten;

3) sein Princip, das Einzelne in Harmonie zu setzen mit dem Ganzen, um die Gesamtbildung der menschlichen Anlagen und Kräfte zu fördern;

4) sein Princip, die Aufmerksamkeit des Kindes zuerst auf das Wesen einer Sache zu fixiren und dies von ihren wandelbaren Eigenschaften gleich Anfangs absondern zu lehren (also nicht erst am Ende, sondern am Anfang des Unterrichts, denn dies scheint mir den Unterschied zwischen den früheren Pädagogen und zwischen Pestalozzi zu bilden)

5) sein Aufstellen von 3 wesentlichen Eigenschaften aller Objekte, Form, Zahl und Name, das Erheben derselben zu den Anfangspunkten des menschlichen Wissens und dadurch zu den eigentlichen Elementarmitteln des Unterrichts;

6) das Aufstellen einer eigenen Anschauungskunst, die auf einem A B C der Anschauung, der gleichför-

migen Abtheilung des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen beruht,

7) seine Ansicht von der Verfertigung zweckmäßiger Unterrichtsbücher für den ersten Unterricht, sowohl in Hinsicht der Einfachheit als der Behandlung dieses Stoffes und in Hinsicht der Form dieser Bücher, die ihren Gebrauch nicht mehr der Willkühr der Lehrer blos stellte,

8) seine Ansicht von dem harmonischen Eingreifen dieser Erziehungs- und Unterrichtsmethode in die Entwicklung und Bildung des moralischen und religiösen Sinnes der Kinder.'

b) Die Principien, welche von andern Pädagogen, wiewohl in einem dem Pestalozzischen mir nicht ganz zu entsprechen scheinenden Sinne, ausgesprochen wurden, dünken mir folgende zu seyn:

1) das Princip einer naturgemäßen Erziehung. Die meisten suchten und suchen naturgemäße Erziehung in dem blinden zufälligen Wirken, wie die Natur in Hinsicht der äußeren Anschauungen es thut, sie glauben daher auch nur gelegenheitlich an die Fragen der Kinder ihren belehrenden Unterricht anknüpfen zu müßen, auf Spaziergängen rc. so daß jede Unterhaltung eine Art von Vorlesung wird, sie drängen nun da alles zusammen, was sie von der Sache wissen, die einmal die Auf-

merksamkeit des Kindes erregt hat und machen das Kind vor der Zeit zum Schwätzer *). Weil keine Ordnung in dieser Erziehung ist, und also späterhin beim planmäßigen Unterricht wieder Manches Theilweise vorkommen muß, was schon früher im Ganzen vorgetragen wurde, so gibt dies unnöthige Wiederhohlungen, langweilende Perioden des Unterrichts für die Kinder. Das blinde Wirken der Natur ist wohl von der Vernunft, die überall absichtlich und planmäßig handelt, nicht nachzuahmen, sondern ihre feste, konsequente Handlungsweise, die Gesetze, denen sie selbst gehorchen muß, in der Entwicklung und Bildung ihrer Geschöpfe, sie geben allein eine feste Basis der Erziehung ab — das andere ist schwankend und schon darum, weil es ein blindes Wirken ist, kann die Erreichung seines Zweckes nur dem Zufall unter-

---

*) Wie viel hängt bei einer solchen Erziehung des Zufalls vom Kenntnißumfang des Vaters oder der Mutter ab, wie manche wißbegierige Frage muß er unbeantwortet lassen, wie oft fällt die Aufmerksamkeit des Kindes auf Gegenstände, deren nähere Erörterung so manche Bedenklichkeit hat. Kommt man nicht bei dieser Art der Erziehung so oft in den Fall, sagen zu müssen: das verstehst du noch nicht! und ist es nicht besser, wenn man schon frühe der Aufmerksamkeit der Kinder eine solche Richtung gibt, die das Wesentliche umfaßt und nicht das Zufällige?

worfen seyn. Wenn der Mensch, wie alle bessern Pädagogen sagen, nur durch Menschen gebildet werden kann, so ist also die Kunst und nicht die Natur Bildnerin und Erzieherin des geistigen Menschen. Wenn nun der Grund, warum der Natur dies Geschäft der intellektuellen Menschenbildung nicht überlassen werden kann, darin zu suchen ist, daß sie nur blind, nur zufällig an der geistigen Bildung des Menschen mitwirkt, und sie dadurch verzögert, so kann die Erziehung unmöglich diese Naturgemäßheit zur Norm adoptiren, sonst erhöbe sie sich ja nicht über die Natur und verführe nach derselben Weise, um welcher willen sie der Natur das Bildungsgeschäft entreißen zu müssen glaubt. Da aber die Natur in der Entwicklung organischer Körper, in der Bildung des Physischen nicht blind, sondern nach festen bleibenden Gesetzen die Entwicklung besorgt, das Physische aber auf Erden mit dem Geistigen enge verbunden ist und Beide selbst in Wechselwirkung zu einander stehen, so möchte der Gedanke Pestalozzi's, die Naturgemäßheit der Erziehung darin zu suchen, daß diese denselben Gesetzen auch im Entwickeln der geistigen Anlagen folgt, welche die Natur im Entwickeln der physischen beobachtet, Vorzug haben.

2) Das Princip, daß die Anschauung die Urform der menschlichen Geistesentwicklung sey.

Allerdings haben die früheren Erzieher dies Princip nicht nur gekannt, sondern auch angewendet, die Menge von Bilderbüchern, die die Nürnberger Fabriken beschäftigten, zeugen hinlänglich davon. Der alte Comenius, den man gewöhnlich Pestalozzi'n entgegenstellt, sagt freilich in seiner Didactica Magna: dico et alta voce repeto, postremum hoc eruditionis esse fundamentum, ut sensualia recte praesententur sensibus; allein dafür enthält auch sein orbis pictus die Trinität und die menschliche Seele in Holzschnitten abgebildet *). Es erschienen später, A B C Bücher zur Beförderung der Anschauung genug, wo jeder Buchstabe ein Thier oder eine Pflanze zum Veranschaulichungsbilde erhielt, wo aber das tertium

*) Er wollte das Kind mit der höchsten Mannigfaltigkeit sinnlicher Objekte bekannt machen. So wenig ihm das Verdienst abgesprochen werden kann, daß er die Bahn eröffnete, auf welcher andere Pädagogen nach ihm glücklicher wandelten, so waren der Gegenstände zu viele und verschiedenartige, die noch überdies in schlechten Holzschnitten dem Kindesauge vorgeführt wurden, als daß Verwirrung nicht hätte dadurch entstehen und die richtige, erschöpfende Kenntniß des einzelnen Gegenstandes hätte verhindert werden müssen. Es war und blieb meistens ein oberflächliches Anschauen, ein Eilen von einem Gegenstande zum andern, deren Menge vollends das Unterscheiden der gehabten Anschauungen erschwerte.

comparationis nur darin bestand, daß der Name des Thiers oder der Pflanze den Buchstaben, den der Kleine lernen sollte, zum Anfangsbuchstaben hatte. So sollten sie vom Affen das A und von der Xantippe das X lernen. In unsern Zeiten wurde mit dieser Anschauungsmethode ein solcher Luxus getrieben, daß, wenn man nicht recht reich war, man zu der kostbaren Anschauung gar nicht gelangen konnte. Ich darf hier nur an Bertuchs Bilderbuch, Hirschmanns Tempel der Natur und Kunst und an Löhrs zum Theil sehr kostbare Bilderbücher erinnern, deren Zweckmäßigkeit in der Hand eines weisen Erziehers übrigens durch diesen Vorwurf nicht im mindesten bezweifelt wird. Daß auch diese Extreme schon vor Pestalozzi die besseren Erzieher, auf welche unser Jahrhundert stolz seyn kann, auf richtigere Benutzung der Anschauungsmethode geführt und das Bessere allmählig vorbereitet haben, wer wird so ungerecht seyn, dies zu leugnen? Allein daß Pestalozzi diese Anschauung in einem umfassenderen Sinne genommen, daß er sie systematischer begründet, vielseitiger angewendet hat, sollte die Gerechtigkeit auch dem laudator temporis acti se puero zur Förderung der Wahrheit entgegenhalten. Niemeyer selbst gesteht zu, man könne vielleicht darin gefehlt haben, daß man die Aufmerksamkeit durch die Menge mehr distrahirte als concentrirte. (Grunds. d. Erz. III. Bd.

S. 332.) Selbst Rochow dünkt mir den Fehler nicht vermieden zu haben, zu viele Gegenstände dem Kinde im ersten Unterricht vorzutragen, es kann bei dieser Mannigfaltigkeit nicht wohl leicht die Oberflächlichkeit vermieden werden. Pestalozzi hat wenig Stoff zum ersten Unterricht gewählt, um die äußere und innere Anschauungskraft des Kindes zu gewöhnen, nicht vorüberzueilen von einem Gegenstande zum andern, sondern ihn erschöpfend zu betrachten und sich dadurch für die Zukunft eine Kraft zu eigen zu machen, die aller Seichtigkeit und Oberflächlichkeit in der Erkenntniß steure. Pestalozzi's Kinder können nicht über viele Gegenstände sprechen, aber über das Wenige, das sie gelernt haben, wissen sie auch mit Besonnenheit Rede zu stehen.

3) Das Princip der Lückenlosigkeit im Unterricht, des stufenweisen Fortschreitens von einem Anfangspunkte der Wissenschaft bis zu ihrer Vollendung.

Auch dieses Princip ist von den besseren Pädagogen unsrer Zeiten gekannt — auch sie empfahlen es, vom Leichten zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten überzugehen. Allein ihr Streit gegen Pestalozzi, daß er gar zu lückenlos den Unterricht behandelt wissen wollte, zeigt hinlänglich, daß er noch strenger diese Lückenlosigkeit nahm. Niemeyer meint auch, es sey naturgemäßer, absichtlich

Lücken im Unterricht zu lassen, damit die Kinder selbst diese Lücken ausfüllen, allein dies würde schon eine Kraft voraussetzen, die beim Elementarunterricht nicht wohl vorausgesetzt werden kann und dann ist diese Naturgemäßheit nur von dem äußern blinden Einwirken der Natur durch ein ungeordnetes Vorführen von Anschauungen geborgt, wo die Natur offenbar auf das Einwirken der Kunst (der Vernunft) rechnet; und nicht von den inneren Entwicklungsgesetzen der Natur, nach welchen sie nirgends eine Lücke läßt, sondern das Gleichartige an das Gleichartige reiht, damit desto fester die Theile sich anschließen und desto lückenloser das Ganze zusammenhänge. Ein Recensent ist wegen der von Pestalozzi angewandten strengeren Lückenlosigkeit gar zu besorgt: „indem ihr, so drückt „er sich aus, den Menschen in's deutlichste Bewußt„seyn über all' sein Wesen erheben wollt, raubt ihr „ihm die wohlthätige Nacht und führet ihn nur er„mattet in den lauteren Tag. Tag und Nacht ist „dem Menschen von Gott gegeben, die Erde kennt „kein helles Feuer, das nicht einen relativ dunklen „Docht in sich trägt, es ist nahe am Verlöschen, „wenn du diesen nicht mehr siehst." Solche Worte klingen dem ersten Anscheine nach fromm und die, welche in der Dunkelheit sich glücklich fühlen, beten sie nach. Aber der Denkende sieht bald ein, daß der Docht nicht geschaffen ist, um das Feuer zu verdun-

keln, sondern zur Nahrung für das Feuer, daß also das Feuer geschaffen ist, um den Docht zu verzehren und daß des Menschen hoher Beruf ist, den relativ dunklen Docht, den jeder in sich trägt, durch das Feuer seines Verstandes immer mehr verschwinden zu machen. Denn wenn es Bestimmung ist, unsrem Gott uns zu nähern, so kann doch Dunkelheit nicht wohl uns dann umfinstern, je näher wir dem hohen Ziele kommen und Unglück kann es wahrlich nicht seyn, wenn sein Licht (und wessen Licht wäre das Licht unsres Verstandes anders, als das s e i n e?) immer heller uns umleuchtet. Uebrigens kann der ängstliche Recensent ruhig seyn, N a c h t wird es immer auf der Erde bleiben, wenn auch der Sommer manchmal einen längeren Tag herbeiführt, es kommt auch wieder der kürzeste und alle Studierlampen können die Nacht doch nicht zum Tage machen. Lassen wir doch immer den Menschen ihre Lampen und ihre Lichter, wenn auch so mancher Docht verbrennt, es gibt wieder Dochtfabrikanten genug — die Dochte brennen nicht aus und das himmlische Feuer zu stehlen, ist den Verwegenen unmöglich gemacht.

Doch! dies alles möge beweisen, daß selbst Pestalozzi's Gegner ihm in Hinsicht des Princips der Lückenlosigkeit und dessen Anwendung eine strengere Genauigkeit und konsequentere Befolgung des Princips zugestehen, wenn sie gleich, um dies nicht als

Vorzug seiner Methode gelten zu lassen, mehr Nachtheil, als Vortheil davon ahnden.

4) Das Princip, alles aus dem Menschen selbst zu entwickeln.

Die sokratisch katechetische Methode, die in den letzten Decennien fast allgemein angewendet wurde, und von der oben schon die Rede war, zeugt schon von der Kenntniß dieses Princips in den ältesten Zeiten. Allein auch hierin unterscheidet sich Pestalozzi von den früheren Pädagogen, daß er eine natürlichere Sokratik einführte, indem der Gang seines Unterrichts so beschaffen ist, daß jede Stufe des Wissens die höhere vorbereitet und wer das eine verstanden hat, sich in der psychologischen Nothwendigkeit befindet, auch das nachfolgende zu verstehen, und daß er nichts aus dem Kinde durch Fragen herausholen will, was er nicht vorher in dasselbe durch Unterricht gelegt hat.

5) Das Princip, formale Geistesbildung sey Hauptzweck der Erziehung aller Menschen.

Dies Princip fand besonders in der Philanthropischen Schule Statt. Allein die Elementarbildung wurde nicht gehörig geschieden von der späteren Erziehung, die eigentlich erst dem besonderen Berufe gewidmet seyn sollte und so wurde der Zweck der formalen Bildung durch das Einmischen allzuvieler Realien in den Elementarunterricht öfter verfehlt. Es

schwankten mehrere Pädagogen zwischen dem Grundsatz: ob intensive Bildung Mittel zur extensiven oder diese Mittel für die Beförderung der ersten sey und so wurde dann von manchen Eklektikern beides mit einander amalgamirt. So wenig nun geleugnet werden kann, daß formale Bildung des Geistes ohne einen Stoff, (Reale) an dem sich die Geisteskraft übt, nicht Statt finden kann, so sollte doch der Hauptzweck der intensiven Bildung nicht aus den Augen gesetzt und besonders beim Elementarunterricht auch durch Einfachheit des Stoffes um so reiner verfolgt werden, je mehr derselbe als Grundlage des folgenden Unterrichts der Solidität bedarf, die so leicht vernachläßiget wird, wenn man bei dem Einmischen zu vieler Realien zugleich Extension des Wissens zu fördern sucht. Pestalozzi möchte also wenigstens das Verdienst gebühren, daß er ernstlicher dies Princip wieder aufgestellt, die Grenze des Elementarunterrichts genauer vorgezeichnet und formale Geistesbildung auch durch den einfachen Stoff, den er wählte, zu fördern, bezweckt hat.

6) Das Princip, die Selbstthätigkeit des Kindes beim Unterricht mit in Anspruch zu nehmen — war ebenfalls von den besseren Pädagogen gekannt. Man lies öfter nur die armen Jungen mehr arbeiten, als ihrer Gesundheit gut war, dicke Hefte waren die Zeugen ihrer Thätigkeit, freilich

oft nur einer äußeren, nicht inneren Thätigkeit. Oft machten sich's die Erzieher gar zu bequem und diktirten dem Zögling ihre Weisheit, die er dann wieder hübsch sauber geschrieben in seinem Hefte wohl verwahrte. Ich kannte manchen Lehrer, der dies Princip, die Kinder alles selbst arbeiten zu lassen, so strenge anwandte, daß er Stunden lang die Knaben über einer Antwort schweigen lies und es für Verbrechen hielt, ihnen durch Zwischenfragen darauf zu helfen, sondern höchstens durch einige Scheltworte ihren ermattenden Eifer wieder etwas anspornte. Seltener waren schon die Pädagogen, die in der Wahl des Stoffes wie in dem Ordnen der jedesmaligen Portion desselben vorsichtig waren, um nur so viel der Kraft des Kindes zum Verarbeiten zu geben, als sie zu leisten vermochte. Mit diesen mag Pestalozzi in dieser Hinsicht sein Verdienst theilen, doch werden auch diese ihm gerne eingestehen, daß er über diesen wichtigen Punkt der Benutzung der eigenen Kraft des Kindes zu seiner Entwicklung und Bildung festere Grundsätze aufgestellt und durch seine Unterrichtsbücher ihre Anwendbarkeit anschaulich gemacht hat.

Möge dieser Beitrag zur Beurtheilung der Pestalozzischen Verdienste und dessen, was andere schon vorgearbeitet hatten, nun andere veranlassen, diesen Gegenstand weiter zu verfolgen und durch Vergleichung der Grundsätze einzelner Pädagogen mit den

Pestalozzischen noch mehr im Detail das Verdienst von jenen wie von diesem abzuwägen!

Vergleichung einiger Erziehungsgrundsätze Condillacs mit den Pestalozzischen.

Als ich dieses schon niedergeschrieben hatte, kam mir Condillacs schätzbares Werk: cours d'etude pour l'instruction des jeunes gens, das ich in meiner Jugend einmal gelesen hatte, wieder in die Hände. Es hatte mich damals schon angezogen, dunkle Reminiscenzen schwebten mir vor, und als ich den discours préliminaire zu lesen anfieng, so überraschte mich die Aehnlichkeit seiner Grundsätze mit den Pestalozzischen. Ich glaube, meinen Lesern einen Gefallen zu erweisen, wenn ich nur einige solcher Stellen hier anführe, und sie dadurch reitze, das Buch selbst nachzulesen. Bei der Vergleichung dieser Stellen mit den Pestalozzischen Grundsätzen wird man zwar viele, sehr viele Aehnlichkeit finden, aber auch bei weiterer Untersuchung entdecken, daß ungeachtet dieser Uebereinstimmung zweier denkender Männer doch jeder wieder einen eigenen Weg zum nämlichen Ziele gewandelt ist.

Condillac sagt in seinem discours préliminaire:

La méthode, que j'ai suivie — est la maniére même, dont les hommes se sont conduits, pour créer les arts et les sciences. — Dans l'origine des sociétés, il n'y avoit encore ni arts ni sciences. Toutes les connoissances se bornoient a quelques observations, que le besoin avoit fait faire, et qui étoient en trop petit nombre, pour qu'on sentit la necessité de les distribuer dans différens corps. Lorsque les observations en tous genres se furent multipliées, on eut besoin d'y mettre de l'ordre et c'est alors qu'on les distribua par classes. — Pour ne rièn confondre dans ces collections, on reduisit à des principes généraux les observations, qu'on avoit faites. Par ce moyen toutes les connoissances se trouverent exprimées d'une manière abrégée, et il fut facile de les parcourir en descendant des plus générales au moins générales. Ceux, qui rédigérent ainsi les connoissances humaines, parurent avoir crée les sciences. Leur méthode étoit bonne pour eux et pour toutes les personnes, qu'ils supposoient instruites. Mais il est évident, qu'elle exposoit les connoissances dans un ordre contraire à celui, dans le quel on les avoit acquises. Car enfin on n'avoit pas commencé par des principes généraux; on avoit commencé par des observations.

Au lieu donc de conduire les enfans d'observation en observation, comme des ignorans qu'on veut instruire, on commença avec eux, comme s'ils avoient été instruits, et qu'il ne restât plus qu'a mettre de l'ordre dans leurs connoissances. Ils ne purent rien comprendre aux principes généraux, parce que ces principes supposoient des observations, qu'on ne leur avoit pas fait faire, et ce fut alors, qu'on dit: ils ne sont pas capables de connoissances, il faut attendre, qu'ils aient l'age de raison. Mais il n'y a point d'age, ou l'on puisse comprendre les principes généraux d'une science, si on n'a pas fait les observations, qui ont conduit à ces principes. L'age de raison est donc celui où l'on a observé; et par conséquent, la raison viendra de bonne heure, si nous engageons les enfans a faire des observations.

Pour savoir, comment nous devons nous conduire avec eux, la prémière précaution à prendre est de savoir, comment nous concevons nous-mêmes les choses, que nous avons apprises. Il faut décomposer l'esprit humain, c'est-à-dire, observer les opérations de l'entendement; les ha-

habitudes de l'ame et la génération des idées. Aussitôt que cette analyse est faite, le plan d'instruction est trouvé; on sait du moins par où on doit commencer, et il n'en faut pas davantage. On verra, que la vraie et l'unique méthode est de conduire un élève du connu à l'inconnu; qu'il suffit, par conséquent, de commencer par ce, qu'il sait, pour lui apprendre quelque chose qu'il ne sait pas encore, et qu'en le reprenant à chaque connoissance qu'on lui aura donnée, on pourra le faire passer sans effort à une connoissance nouvelle. Il faudra seulement être attentif à ne franchir aucune des idées intermédiaires: encore cette précaution deviendra-t-elle inutile, lorsque son esprit plus exercé les pourra suppléer.

(Wer findet nicht in den letzten Worten die Lehre Pestalozzi's von der Lückenlosigkeit des Elementarunterrichts und zugleich auch die beste Widerlegung aller der Einwürfe selbst der besseren Pädagogen unsrer Zeit, die da behaupten, man müsse absichtliche Lücken im Unterricht lassen, um auch den Geist zu gewöhnen, selbst die Lücken auszufüllen? Condillac antwortet ihnen mit Recht, daß zu diesem Geschäft schon ein

geübterer Geist gehöre (lorsque l'esprit plus exercé les pourra suppléer), und als dieser doch der Geist des Kindes, der den ersten Unterricht erhält, nicht wohl gedacht werden könne.) Ce plan est simple. Il ne condamne pas le précepteur à étudier les sciences dans les systêmes, qu'on a faits. Au contraire, il faut, qu'il oublie tous les systêmes, et que, paroissant les ignorer autant que son élève, il commence avec lui, et aille avec lui d'observation en observation, comme s'ils faisoient ensemble les mêmes découvertes. (Ganz Pestalozzisch und zwar gerade die Seite seiner Methode, die manchem Gelehrten so anstößig ist, weil er zu wenig als Pädagog sie betrachtet und glaubt, die Gründlichkeit des Unterrichts leide darunter, wenn man den kleinen Kindern nicht schon die Compendiumsweisheit einimpfe, d. h. mit den allgemeinen Sätzen anfange und unter sie das Einzelne stelle. Allein das Einzelne ist gerade das Erste und erst von diesem geht es zum Allgemeinen über und wenn der Schüler an diesem Ziele steht, dann gibt sich das System von selbst, sein Geist ist auf demselben Wege dazu gelangt und ordnet sich dann in systematischer Form sein selbst erschaffenes Wissen. Auch harmonirt diese Stelle auffallend mit dem Grundsatz Pestalozzi's, daß der Lehrer selbst Kind werden müße

und daß seine Methode am besten gelernt werde, wenn man selbst nach ihr sich unterrichten lasse, daß die Kenntnisse des Lehrers weniger dabei in Betracht kommen, um sie zu lernen, sondern il faut, qu'il oublie tous les systêmes et que, paroissant les ignorer, autant que son élève, il commence avec lui etc. Auch eine der Ursachen, warum Pestalozzi mündliche Belehrung in seiner Methode zur Bedingung ihres richtigeren Erlernens macht und Unterrichten nach ihr zum leichteren Eindringen in ihren Geist für nothwendig hält.)

C'est ainsi, que les peuples se sont éclairés. Pourquoi donc chercher une autre méthode pour nous éclairer nous mêmes? (Hier unterscheidet sich Condillac in Hinsicht des Ursprungs seiner Methode von Pestalozzi. Condillac will historisch die beste Elementar-Unterrichtsmethode nachsuchen und Pestalozzi borgt sie von der Natur und den Gesetzen, welche diese im Entwickeln und Bilden des Organischen beobachtet. Im Ganzen, sieht man wohl, ist es fast derselbe Weg. Denn was Condillac historisch von der Bildung der Völker nachweist, kann, da diese zuerst der Naturbildung überlassen waren, wieder nichts anders seyn, als was Pestalozzi von der Naturbildungsmethode auf die seinige überträgt. Daher auch die auffallende Aehnlichkeit Beider in so vielen Stellen.

Nur, dünkt mir, sey Condillacs System dadurch weniger streng consequent geworden, was in der Anwendung seiner Principien besonders deutlich werden möchte. Auch unterscheidet sich Pestalozzi in der Lehre von der Anschauung, in den ersten Elementarbildungsmitteln noch wesentlich von ihm, was ich, da es eine eigene Vergleichung verdiente, einem andern, der mehr Muße hat, überlassen muß.)

Mais, dira-t'on, les peuples se sont instruits par des moyens bien lents, et leur enfance a duré plusieurs siècles. — Je reponds, que la nature a indiqué aux premiers hommes l'unique méthode des découvertes, puisqu'elle les a mis dans la nécessité d'observer; et que s'ils n'ont fait d'abord que des progrès bien lents, ce n'est pas que cette méthode soit lente par elle-même; c'est que l'instrument avec lequel ils observoient, ne leur étoit pas assez connu.

(Daraus will er nun die Folgerung ableiten, daß die Kenntniß der Seelenkräfte hauptsächlich die Fortschritte des Wissens erleichtern müßte, allein gerade hier widerspricht er sich nach meiner Ansicht. Er fängt dann mit etwas an, was erst durch Erfahrung dem Kinde bekannt werden kann. Sowie das Kind, um sein Beispiel zu gebrauchen, die Kräfte seines Körpers erst durch Uebung kennen lernt, so lernt es auch die Seelenkräfte durch Uebung kennen und nach einer

solchen vorausgegangenen empirischen Kenntniß möchte sich das belehrende Bekanntmachen der Kräfte, mit denen es schon gewirkt hat, leichter anreihen lassen. Wenn also Condillac die Langsamkeit des Fortschreitens der Völker im Wissen darin sucht, daß ihnen das Werkzeug des Fortschreitens, ihre Seele, zu wenig nach ihren Anlagen und Kräften bekannt gewesen sey, so irrt er sich wohl und Pestalozzi scheint mir den Grund dieses langsamen Fortschreitens bei der Naturmethode weit richtiger darin zu suchen, daß er die Natur blind nennt und die Anschauungen, die sie in verwirrter Menge dem Kinde vorführt, in Reihenfolgen des Gleichartigen geordnet wissen will.)

Il ne s'agit donc pas de donner à un enfant toutes les connoissances, qui lui serviront un jour, il suffit de lui donner les moyens de les acquérir. Il importe peu qu'il exerce son esprit sur une chose jusqu'a ce qu'il l'ait approfondie, ou sur plusieurs sans en approfondir aucune; c'est assez qu'il l'exerce, qu'il se plaise à l'exercer, et qu'il se fasse toujours des idées justes. En un mot, il s'agit de lui apprendre à penser.

(Auch hier spricht Condillac, wiewohl abweichend von Pestalozzi, den Zweck des ersten Unterrichts, die intensive Bildung des Geistes, aus.)

Je conviens, que l'éducation, qui ne cultive que la memoire, peut faire des prodiges et qu'elle

on a fait; mais ces prodiges ne durent que le temps de l'enfance. — On se recrie et on admire lorsqu'un enfant récite sans intelligence de longs morceaux d'histoire, ou qu'il parle plusieurs langues sans savoir ce qu'il dit dans aucune. Ce ne sont pas là des connoissances, on est forcé d'en convenir, mais on croit, que l'enfance n'est pas capable de meilleures études. — On se flatte, qu'il restera toujours quelque chose, parce qu'il restera toujours des mots; comme si des idées ne resteroient pas plus sûrement, et qu'il n'y en eût pas pour tout âge, à la portée de l'esprit. —

Ce n'est pas qu'on doive négliger la mémoire; mais si l'éducation, qui se borneroit à la cultiver est d'autant plus mauvaise qu'elle ne cultiveroit en effet que cette faculté, celle qui paroîtroit la négliger, l'exerceroit encore assez, lors même qu'elle s'occuperoit uniquement de la réflexion. Celui qui a beaucoup refléchi, a beaucoup retenu. Si quelque chose lui échappe, il le peut retrouver, parce que les réflexions, qui lui sont devenues familières, tiennent les unes aux autres, et peuvent toujours le reconduire où elles l'ont déja conduit. —

So sehr nun Condillac in allen den angeführten Stellen mit den Pestalozzischen Grundsätzen der Erziehung zusammenstimmt, so sehr differirt er im Auf-

stellen der Elementarbildungsmittel von ihm, zu welcher wesentlichen Differenz ihn das historische Aufsuchen seiner Methode verleitet hat. Es sey genug, hier dies noch mit seinen Worten zu berühren:

Tel est donc l'ordre des études, dans les quelles les peuples ont été engagés par leurs besoins: ils ont commencé par des observations sur les choses de première nécessité; ils ont ensuite recherché les choses de goût et ils ont fini par raisonner sur les choses de spéculation.

Nach dieser Ordnung will er nun seinen Zögling unterrichtet wissen. Er sollte Feldbau lernen, indem er in einem Garten säete und pflanzte, sein Geschmack sollte sich bilden durch Muster des Schönen, und durch das Lesen guter Schriftsteller, wozu er vorzüglich dramatische Dichter wählte. Was nun das letzte Bildungsmittel, l'art de raisonner, betrifft so sagt er wieder ganz Pestalozzisch:

Je ne me propose pas, comme dans une logique, d'enseigner les règles du raisonnement, en faisant raisonner sur rien — je crois donc, que l'art de raisonner n'est dans le fond, que l'art de bien observer et de bien juger.

Eine weitere Vergleichung muß ich einem andern überlassen. Interessant möchte sie allerdings werden, wenn sich zumal ein Sachkundiger Mühe gäbe, das,

worin beide, Condillac und Pestalozzi, differiren kritisch zu beleuchten.

4) Ist Pestalozzi's Methode in Hinsicht des Zweckes, den er durch sie zu erreichen suchte, in Hinsicht der Bestimmung, die er ihr vorzüglich gab, neu oder alt? Und wenn dies nicht ist, sind seine Mittel oder die der andern dem Zwecke förderlicher oder nicht?

Pestalozzi wurde, wie gleich Anfangs gezeigt worden ist, durch das tiefe Gefühl des Elends, in welches er die niedere Classe des Volks immer tiefer sinken sah, veranlaßt, Schulmeister zu werden und seine Methode zu erfinden. Sie hatte zunächst die Bestimmung, das Volk von den Fehlern zu heilen, an denen es krank lag und durch eine naturgemäßere Entwicklung seiner Geisteskräfte bessere, brauchbarere Menschen aus ihm zu bilden, es dadurch in eine glücklichere Stimmung zu versetzen und seinen Willen und seine Sitten durch einen religiösen Sinn zu veredeln. Den Armen im Volke, der großen leider! meistens vernachläßigten Menschenmenge war sein edler Eifer geweiht, er forschte den Quellen ihrer Rohheit, ihrer Laster, ihres Unglücks nach und seine Methode wurde nun darauf berechnet, diesen Ursachen schon in

der ersten Erziehung zu begegnen. *) Aber weil das Volk arm ist, so mußten die Mittel zum Zwecke so einfach als möglich und wohlfeil seyn und da das arme Volk meistens ungebildete Lehrer hat, so mußte die Methode so simplificirt werden, daß auch diese im Stande waren, sie anzuwenden und durch sie Mittel zum edlen Zwecke zu werden. Damit aber seine Hoffnung kein leerer Traum seyn und die Erfahrung selbst ihn die zweckmäßigsten Mittel lehren möchte, so sammelte er die ärmsten und rohen Kinder um sich herum, ward ihr Erzieher, ihr Lehrer und erprobte unter ihnen die Richtigkeit seiner Methode. **)

*) Mangel an Aufmerksamkeit, sagt der Prediger Witte, auf die Umgebungen des Menschen schien ihm gleichsam der Brennpunkt von allem Uebrigen zu seyn, denn hieraus flossen von selbst: Mangel an gesundem Menschenverstand, eine Menge Vorurtheile, Unbedachtsamkeit, Gleichgültigkeit, Trägheit, Lüderlichkeit ꝛc. und da ein Mensch mit diesen Fehlern natürlicher Weise oft betrogen wird, auch Mißtrauen, Hartnäckigkeit und Bosheit. Es stand ihm also, wie mit Flammenschrift, vor der Seele, er müßte die Armen im Volke zu einer genauern und richtigern Ansicht aller Dinge um sie herum gewöhnen, daher ihre Sinne schärfen und ihren Verstand wecken.

**) Wenn gleich Pestalozzi's Institut izt kein Armen-Institut mehr ist, und in sofern seine Methode dem ersten

Gehen wir von diesem edlen Zwecke aus, der Pestalozzi's Erziehungs- und Unterrichtsmethode zu Grunde lag, so kann man ihm vorzüglich den edlen Franke, Basedow und Rochow gegenüber stellen. Auch Franke begann mit dem Katechesiren armer Kinder, auch er fühlte, daß die Jugendbildung verbessert werden müßte, wenn es überhaupt besser werden sollte. Er war der Stifter der Waisenhäuser und wohlthätig wirkend war sein Leben für Tausende, gesegnet sein Name noch von der Nachwelt.

Basedow und seine Gehülfen sprachen ähnliche Grundsätze in Hinsicht der Jugendbildung aus: „Bis„her habe man nur Gelehrte oder Edelleute oder „Handwerker erzogen, an Menschen und Kosmopoli„ten sey der Welt weit mehr gelegen. Man habe „bisher noch keine Erziehung für Dienstboten gehabt, „die gerade so wichtig für höhere Stände sey. An „Werkzeugen zum Denken lernen, sey noch überall „Mangel, alles werde mit den Kindern des Volks „mechanisch getrieben, Schulstaub liege seit Jahr„hunderten auf der Methode des Sprachunterrichts. „Jung und Alt, was darin athmen muß, werde

---

Zweck nicht mehr ausschließend geweiht ist, so lag dies, wie oben gezeigt worden, in dem Drange der Umstände und in dem Streben, seine Methode in einer eigenen Anstalt rein zu erhalten und immer mehr zu vervollkommnen und zu verallgemeinern.

„krank im Gehirn. Es sey daher eine radikale Ver-
„besserung des Unterrichts nothwendig.“

Der edle Rochow hatte ebenfalls den schönen Zweck, das Landschulwesen zu verbessern und so der vernachläßigten Menschenklasse zu Hülfe zu kommen. Im ersten Theile seiner Berichtigungen sagt er daher:

„Pestalozzi! Faust! Weise Menschenfreunde!
„empfanget hier meinen öffentlichen Dank für eure
„letzten Arbeiten. Auch ich glaube, wie ihr, daß die
„Menschheit an heilbaren Uebeln krank liegt, sonst
„hätte ich dieses Buch schwerlich geschrieben.“

Diese 3 edlen Männer nähern sich also dem Zwecke Pestalozzi's und es möchte in Hinsicht des Zweckes keine Verschiedenheit seyn. Nur in den Mitteln, die sie vorschlugen, findet Verschiedenheit Statt.

Franke suchte durch Bildung guter Schullehrer, durch religiöse Erziehung der Kinder seinen Zweck zu erreichen, er legte daher Seminarien für die ersten und Institute für die letzten an.

Basedow hielt ebenfalls Bildung guter Schullehrer, Anlegung von naturgemäßeren Erziehungsanstalten, (Philanthropinen) und Verfertigung besserer Lehrbücher für die Hauptmittel.

Rochow, ein Freund Basedows, stimmte darin mit ihm zusammen, verbesserte seine Schulen durch Ordnung im Lehrplan, durch Einführung der Katechesirmethode, durch eigene Verstandesübungen, durch ge-

meinnützige Lehrbücher zur Bildung der Lehrer wie zum Unterricht der Kinder.

Pestalozzi verkannte gewiß nicht, daß die Bildung guter Schullehrer zur Verbesserung des Jugendunterrichts wesentlich nothwendig sey, aber theils sahe er in der drückenden Noth des Zeitalters keine Hoffnung zur Erfüllung dieses Wunsches, theils sah er die Schulstellen alle schon mit solchen Subjekten besetzt, die nicht mehr in Mutterleib zurückgehen konnten, um von neuem geboren zu werden. Und zu warten mit der Verbesserung des Jugendunterrichts, bis die gegenwärtige Generation der Schulmeister ganz abgestorben seyn werde? Das hieße die Beglückung des Volks über ein Menschenalter hinaus verzögern. Sagt ja Riemann selbst in seiner Beschreibung der Rochow'schen Lehrart, daß die projektirte Schulverbesserung auf den Rochow'schen Gütern noch geraume Zeit hätte verzögert werden müßen, wenn nicht der Tod einiger alter Schulmeister vom gewöhnlichen Schlage in's Mittel getreten und die Anstellung besser gebildeter Lehrer erleichtert hätte. Pestalozzi sann daher auf ein Mittel, durch welches schon der Gegenwart und zwar nicht einer geträumten, sondern einer Gegenwart, wie sie wirklich ist, könne in ihren dringenden Bedürfnissen geholfen werden und erfand eine Methode, deren Einfachheit auch die minder gebildeten Lehrer zu ihrem Gebrauche fähig machte und da

sie den Lehrstoff schon ganz verarbeitet in eigenen Lehrbüchern ihnen darreichte, auch ihrer eigenen Unkunde des Stoffes zu Hülfe käme und mit wenigen Materialien sie dennoch die vielseitigsten Zwecke der Geistesbildung an ihren Schülern befördern, und sie selbst durch den Gebrauch dieser Lehrmittel mit dem Stoffe wie mit der besseren Methode bekannter machte. Darum gab er auch den Müttern ein Buch in die Hände, das den Gegenstand des ersten Unterrichts erschöpfend ganz nach der Form, die sie beobachten sollten, bearbeitet enthielt und also auch den minder gebildeten Müttern ein leichtes Mittel seyn sollte, zur ersten Entwicklung der Geistesanlagen ihrer Kinder hinzuwirken. Pestalozzi scheint mir also in Hinsicht der Mittel, die er zur Erreichung des mit den genannten edlen Männern gemeinschaftlichen Zweckes der Beglückung der größeren Menschenklasse durch verbesserten Jugendunterricht gewählt hat, sich von ihnen darin zu unterscheiden, daß er

1) der Armen nothwendigste Bedürfnisse berücksichtigte, ihnen wenig Unterrichtsstoff gab, nicht Vielwissen, sondern nur die nöthigsten Kenntnisse und Fertigkeiten ihnen zueignen wollte, und die Bildung ihres Geistes an dem einfachen Stoffe zu fördern suchte;

(Basedow und Rochow scheinen mir hier zu weit gegangen zu seyn und mehr Realien in

die Volksschulen einzuführen, als dieser Classe von Menschen gut war, denn was die Menschheit im Allgemeinen bedarf, ist nur intensive Bildung des Geistes, das Extensive mißt sich nach den Bedürfnissen des Standes und bürgerlichen Berufes),

2) die einfachsten, wenigst kostbaren Lehrmittel erfand — Pestalozzi's Schüler brauchen fast keine Bücher, der Lehrer nur bedarf ihrer und seine Schiefertafeln ersparen viel Papier und Feder und Dinte. (Basedows und Rochows Lehrbücher sind schon kostbarer und für die armen Kinder schwer anzuschaffen)

3) bei seiner Methode auf die Lehrer, wie sie gegenwärtig sind und bei der Armuth der Zeit, welche die Errichtung von besseren Bildungsanstalten für sie und die Verbesserung ihres Gehalts wie ihrer Lage noch immer verzögert, vielleicht leider! noch einige Decennien seyn werden, vorzüglich Rücksicht genommen und es dadurch möglich gemacht hat, daß die Ausführung seines edlen Wunsches zur Verbesserung des Jugendunterrichtes der niederen Volksklasse schon itzt begonnen werden und wenigstens nicht allein von der Realisirung frommer Wünsche und von dem Absterben der gegenwärtigen Lehrer abhängig war.

(Bei Basedow und Rochow war dies letzte mehr der Fall. Schon die Katechesirmethode war schwer zu erlernen und sein Katechismus der gesunden Vernunft, sowie sein Menschenkatechismus, Bücher zur Bildung der Lehrer, waren zu schwer für die Lehrer, wie sie dem größeren Theile nach noch sind. Riemann selbst sagt von dem letzten Buche: „es könne nur für eine kleine Zahl „vorzüglich gebildeter und denkender unter „ihnen geschrieben seyn, obgleich die Vorrede es „für Lehrer überhaupt zu bestimmen scheine und „enthalte überdies auch einiges Paradoxe, was „von Mehreren leicht mißverstanden und gemißbraucht werden könnte.)

Im Zwecke also mögen die Edlen vor Pestalozzi ihm freundlich zur Seite stehen, in Hinsicht der Mittel nur waren sie verschieden. Soll ein Gesichtspunkt zur Beurtheilung dieser Verschiedenheit aufgestellt werden, so möchte er vielleicht dieser seyn:

Die edlen Männer vor Pestalozzi sorgten für die Armen im Volke, wie wenn es Reiche wären, sie wollten alle Hindernisse auf einmal beseitigt wissen und da dies nicht möglich war, so blieb so manches nur ein frommer Wunsch, dessen Realisirung sie von einer besseren Zukunft erwarten mußten, deren Hoffnung uns noch tröstet; —

Pestalozzi hingegen wollte für die Armen im Volke sorgen, wie man für Arme sorgt, einfach und anspruchlos sollten sie erzogen, mit wenigem Wissen sich begnügen, wie sie ihr Schicksal mit wenigem Erdengut begnügen lehrte, er sorgte für sie in der Gegenwart und nicht durch Plane für die Zukunft, er gab ihnen wenig, denn sie brauchten wenig, aber was sie brauchten und alles Wissen entbehren läßt, das suchte er ihnen zu geben: einen gesunden Verstand und ein Herz, das Gott und die Menschen liebt!

5) Was lassen sich im Allgemeinen für Vortheile von seiner Methode und deren Anwendung hoffen?

Da in den vorhergehenden Darstellungen schon das herausgehoben wurde, was meiner Ansicht nach die Pestalozzische Methode Neues und Ausgezeichnetes hat, so glaube ich bei der Beantwortung dieser Frage nicht mehr allein auf das Neue derselben, sondern auf die Methode im Ganzen, auch insofern sie das Alte mit dem Neuen amalgamirt hat, Rücksicht nehmen zu dürfen. Diese Betrachtung der Vortheile, welche die Anwendung der Pestalozzischen Methode im Allgemeinen leisten wird, dünkt mir um so nothwen-

wendiger zu seyn, wenn man diese Vortheile auf die Volksschulen, für welche diese Methode zunächst bestimmt ist, bezieht. Es ist ein Schaden stiftender Irrthum, wenn man die Methoden der neuern besseren Pädagogen mit der Methode in den gewöhnlichen Volksschulen in Parallele stellt, und indem man jener Vorzügliches und Gutes vertheidigt, auch diese in Schutz zu nehmen, den Verdacht erregt. Die gewöhnliche Schulmethode ist nicht die Methode der neuern besseren Pädagogik und wenn auch vor Pestalozzi ein Basedow, Campe, Rochow, Wolke und andere Pädagogen lebten und schon so manches in der Erziehung und dem Unterrichte verbesserten, so kamen diese Männer doch nicht in alle Schulen und wenn auch von ihren Büchern sich welche dorthin verirrten, so war ihr Geist und ihre Methode mit den Büchern noch nicht in die Schule gewandert. Wenn ich also von der Anwendung der Pestalozzischen Methode in den Volksschulen (denn diese werde ich besonders hier berücksichtigen) manche einzelne Vortheile anführe, die man auch einer der andern neueren Methoden zuschreiben zu können glaubte, so muß ich an diesen Gesichtspunkt, von dem ich ausgieng, erinnern, daß für die Mehrheit unsrer Volksschulen das Wort alt und neu nach ganz andern Zeiträumen berechnet werden muß, als es der mit den Fortschritten der Päda-

gogik bekannte Gelehrte berechnet, und daß also mancher Vortheil, den ich hier berühre, und der diesen nicht mehr neu ist, es für die Schulen genannt zu werden verdient, denen er bisher noch fehlte.

Niemeyer nennt folgende Vortheile, die von der Pestalozzischen Methode gehofft werden können:

1) mehrere Beschränkung der Unterrichtsgegenstände in unsren Schulen,

2) mehr Planmäßigkeit und Gründlichkeit bei der Behandlung aller Objekte des Unterrichts,

3) Bestimmung der Grenzen der katechetisch sokratischen Lehrart, besonders bei den sogenannten Verstandes-Uebungen,

4) planmäßigere Uebung der Sprachfertigkeit.

So groß schon diese Vortheile sind und so sehr sie allein schon die Anwendung der Methode empfehlen, so glaube ich nach den angeführten Gründen, nach welchen ich hier nicht auf das Neue und Alte der Methode, sondern auf Beides in ihr vereinigte Rücksicht nehme, sie vollständiger darzustellen, wenn ich die Vortheile der Methode für die Erziehung und für den Unterricht (den letzten besonders in den Volksschulen) schildere.

Für die Erziehung scheint mir die Pestalozzische Methode folgende Vortheile zu bewirken:

1) sucht sie eine eigentlich naturgemäße Erziehung zu fördern, indem sie nach denselben Gese-

tzen verfährt, welche die Natur in ihrem Entwicklungsgeschäfte befolgt,

2) sie bestimmt die Anfangsperiode der Erziehung fest und überläßt es also nicht mehr der Willkühr und Bequemlichkeit der Menschen, diese Periode nach Gutdünken hinauszuschieben,

3) sie steuert überall der Erziehung des Zufalls, dem blos gelegentlichen Einwirken auf die Entwicklung der Anlagen und Kräfte des Menschen, indem sie den Erzieher und nicht den Zufall den Stoff zur Entwicklung der Kraft des Kindes herbeiführen läßt;

4) sie bildet den Menschen zunächst zu seinem hohen Beruf; seine Kräfte, die er mit allen gemein hat, entwickelt, bildet und stärkt sie, damit er diese Kräfte gebrauchen und durch ihren Gebrauch zur Selbstständigkeit gelangen und seine weitere Bildung und Erziehung selbst vollenden könne;

5) sie bezweckt daher Gesammtentwicklung aller Kräfte und Anlagen des Menschen und durch diese fördert sie auch Entwicklung des in jedem besonders liegenden Talents,

6) sie wirkt auf die Entwicklung des Charakters des Menschen. Durch ihren gründlichen, erschöpfenden, lückenlosen Unterricht begründet sie Solidität; durch ihr Verweilen auf den Anfangs-

punkten und auf jeder Stufe des Wissens, bis alles dort gefaßt und verstanden ist, Beharrlichkeit; durch das wenige Wissen, das sie zum ersten Uebungsstoffe, zur Beförderung der Kraftentwicklung darreicht, Bescheidenheit; indem sie ihn auf das Wesen einer Sache zunächst aufmerksam macht und ihn dasselbe von ihren zufälligen Eigenschaften unterscheiden lehrt, bildet sie einen festen Wahrheitssinn in ihm; indem sie seine Selbstthätigkeit schon frühe in Anspruch nimmt, so lehrt sie ihn, was allein zur Selbstständigkeit führt, nichts außer sich zu suchen, was er in sich selber zu finden vermag, und da sie alles ihn selbst produciren und nur das Selbstproducirte mit Worten bezeichnen läßt, so lehrt sie ihn zugleich, im Handeln und nicht in leeren Worten seinen Werth zu setzen,

7) der Geist der Liebe, der die ganze Methode beseelt, indem sie aus der Kindesnatur entwickelt sich genau an diese anschließt, den Bedürfnissen des Kindes, seinen erschöpfenden Fragen zuvorkommt, den Lehrer dem Schüler gleich stellt und ihn mit dem letzten arbeiten, suchen und finden läßt, die Freude, welche das Produkt seiner eigenen Thätigkeit dem Kinde weckt, die Zufriedenheit, welche vom zweckmäßigen Gebrauch seiner Kräfte und von dem überzeugenden, jede Lücke

ergänzenden und jede Dunkelheit entfernenden, alles zum deutlichen Bewußtseyn erhebenden Unterricht hervorgehen muß, wirkt gewiß schon an sich (was den eigentlich moralisch religiösen Unterricht, der noch hinzukommen muß, um so wirksamer macht) wohlthätig auf die Veredlung des Herzens. — Liebe und schuldlose Heiterkeit, Freude an nützlicher Thätigkeit, an Gegenständen des Wissens schon frühe im Kinde erzeugt und genährt — zufriedener Sinn, — sie können vereint das Böse nicht so leicht keimen lassen im Herzen der Unschuld,

8) für die Zukunft erzeugt eine solche Erziehung noch frohere Hoffnungen. Menschen, die so erzogen selbstständig, bescheiden bei allem Kraftgefühl, überall deutliche Anschauung bei wenigem Wissen und helle Begriffe haben, werden wieder gute Erzieher und Erzieherinnen werden und da die Schulen ihnen nur angenehme Eindrücke zurückgelassen haben, so werden sie auch nicht säumen, ihre Kinder fleißiger in die Schule zu senden, sie werden durch das Buch der Mütter, zumal wenn es vollständiger bearbeitet erscheint, belehrt wissen, daß und wie man auch in den ersten Jahren schon für die Entwicklung der Geisteskräfte hinwirken könne und so wird die Methode auch zur Verbesserung der häuslichen Er-

ziehung für die Zukunft noch wohlthätiger wirken, als für die Gegenwart,

9) für den Beruf des Menschen wird die Methode die Vortheile erzeugen, daß sie ihm die nothwendigsten Kenntniße und Fertigkeiten zum festeren und sicheren Eigenthum gewährt, denn was man so lückenlos und gründlich gelernt und durch seine Sprache sich noch mehr befestigt hat, das verliert sich nicht so leicht wieder, wie es bei dem mechanischen sprachlosen Lernen der Fall war. Ein zum geordneten Denken angeleiteter Verstand wird in jedem Beruf seine wohlthätigen Wirkungen äußern, und sowie er jede Arbeit erleichtert, auch in dem Verhältniß mit andern Menschen vor Betrug und Verführung, und vor dem nur aus Unverstand entstehenden Mißvergnügen mit den Gesetzen der Ordnung schützen.

10) Sein Anschaun der Natur, sein Schicksal, seine Besuche der Kirche — alle diese Bildungs- und Besserungsmittel seines künftigen Lebens werden dann wohlthätiger wirken auf seine weitere Erziehung zum Reiche Gottes, da er nun das Wesentliche unterscheidet vom Zufälligen und den Zweck nicht mehr so leicht im Mittel zu suchen sich täuscht.

Pestalozzi hat gewiß nicht Unrecht, wenn er die Verdorbenheit, das Oberflächliche und Seichte, das

Maulbrauchen, welches die gegenwärtige Generation bezeichnet, dem Umstande zuschreibt, daß ihre Erziehung und ihr Unterricht meistens mehr extensive, als intensive Bildung beabsichtigte. Es ist wahr, man pfropfte noch oft genug eine Menge von Kennntissen, Worten und Begriffen, die es nicht verstand, in das Gedächtniß des Kindes, und begnügte sich damit, wenn es das Gelernte wieder hersagen konnte. Alles Wissen nun, das blos von außen in den Menschen geimpft, blos seinem Gedächtniß zum Aufbewahren übergeben, aber vom Verstande nicht verarbeitet wird, ist ein precäres Eigenthum des Menschen, er kann nur als Maschine Gebrauch davon machen und nur vom äußeren Stoß gerührt gibt sein Gedächtniß wieder von sich, w a s und w i e es das was? gelernt hat. Das Examen solcher Kinder sah immer dem Spiel von Drathpuppen gleich — wenn der Lehrer einmal die Ordnung vergaß, in der sie sich präparirt hatten, so stockte es und Fragen zu beantworten, die über unpräparirte Gegenstände, wären sie auch noch so verwandt gewesen, ihnen vorgehalten wurden (d. h. Antworten zu geben, die nicht auswendig gelernt waren,) hielten sie für unmöglich. Selbstthätigkeit des Kindes wurde gar zu oft unterdrückt, Theilnahme am Unterricht fehlte und nur phlegmatische Kinder bedurften des Stockes nicht, um stille zu sitzen und den Thätigkeitstrieb zu unterdrücken. Das

sogenannte Sitzleder, das in so manchen Schulen gelernt werden mußte, war ein trauriges Kennzeichen der zum Tode und nicht zum Leben hinwirkenden Erziehung.

Je solider nun das Wissen des Menschen begründet wird, desto sicherer wird es sein Eigenthum und desto weniger macht es ihn eingebildet. Der Gang der Entwicklung seines Wissens aus sich selbst, das Bewußtseyn des so natürlich aus einander sich entfaltenden Ganzen erhält ihn bescheiden. Nur das Wunderbare macht staunen, die Resultate, von denen die Prämissen und die Zwischenglieder uns nicht sichtbar geworden sind. Pestalozzi gibt seinen Zöglingen die Erfahrungen anderer, die Resultate ihres Nachdenkens nicht zum Auswendiglernen, sondern er führt sie auf den Weg, auf welchem sie von selbst diese Erfahrungen und Wahrheiten finden müssen, sie sind daher dann ihr eigenes Produkt und nicht mehr fremdes Eigenthum und als das erste Produkt ihrer Thätigkeit gewinnen sie es lieb und halten seinen Besitz desto fester. Pestalozzi's ächte Zöglinge sind bescheidene, anspruchslose Geschöpfe, ihre kindliche Natur geht nicht verloren, die Methode schließt sich vielmehr an sie an und im kindlichen (nicht kindischen) Geiste führt sie ihre Zöglinge vorwärts. Das kleine Kind f r e u t sich höchstens über die Produkte seiner Thätigkeit, aber seine Freude ist so absichtlos, so unbe-

fangen, daß, wenn nicht unzeitiges Lob auf Kosten anderer sein kindliches Gemüth vereitelt, es darum keinen größeren Werth sich beilegt. Frohsinn erzeugt die Arbeit und das Gelingen der Arbeit, heiter sind daher die Schüler der Methode, kein Zwang bannt sie in ihre Lehrstunden, sie eilen gerne hinein und machen den ganzen Tag zu Stunden des Lernens. Daher auch wohl die Methode den Vorwurf nicht verdient, als schade sie durch übergrosse Anstrengung der Gesundheit der Kleinen, sobald sie naturgemäß ist (und daß sie das ist, leidet wohl keinen Zweifel,) so kann sie nicht zerstörend wirken, ihr langsamer, stufenweis entwickelnder Gang strengt die Kräfte des Kindes nicht über die Gebühr an, es ist vielmehr die den Kräften des Kindes entsprechende Arbeit ihm zugewogen, die stärkend wirkt durch Uebung der Kraft und nicht zerstörend durch Zerreiben derselben. Wohlthätig wirkt noch die durch sie bewirkte heitere, zufriedene Stimmung des Kindes auch auf die Gesundheit des Körpers. Auch das Talent entwickelt sich durch diese Methode leichter, da sie das Kind auf den Weg führt, auf welchem die Wissenschaft oder Kunst gleichsam gefunden wird, so eilt das Genie voran, schneller setzt es die Theile zusammen, erforscht die Resultate behender und seine ersten Arbeiten tragen schon das unverkennbare Gepräge der für diesen Gegenstand in ihm besonders vorhandenen Kraft.)

Für den **Unterricht** nun, unter welchem ich besonders den in unsern Volksschulen verstehe, dürfte die Pestalozzische Methode nach meiner Ansicht folgende wesentliche Vortheile stiften:

1) sie legt eine gemeinsame Grundlage aller Menschenbildung, indem sie den Elementarunterricht auf die allgemeinen festliegenden Grundbedingungen aller weiteren Bildung zurückführt und beschränkt und alles von ihm entfernt, was zur Bildung des Menschen für seinen besonderen bürgerlichen Beruf späterhin nöthig wird, sie gibt also den Elementarschulen ihre bestimmte Grenze, macht sie dadurch ohne den mindesten Nachtheil zu gemeinsamen Schulen aller Stände, indem der Bauer wie der zum Gelehrten bestimmte dort nur das lernt, was Beide brauchen, nämlich Entwicklung und Bildung der Kräfte seines Geistes an dem einfachen Stoffe, dessen Kenntniß wieder allen gleich nöthig ist, nämlich der Form, Zahl und der Sprache, so wie die Entwicklung des moralisch religiösen Sinnes.

(Wie sehr dadurch Ordnung und durch sie Zweckmäßigkeit in den Unterricht kommt, sieht jeder leicht ein, der bisher sie vergebens in den meisten Schulen gesucht hat. So mancher Schulmeister warf die heterogensten Materialien unter einander, nahm oft die Schlußsteine des Gebäudes zum Legen des Funda-

ments und die zum Fundament geeigneten zum Bauen des Daches. Oder war der sogenannte Realien-Unterricht — die Bruchstücke von Physik, Naturgeschichte, Geographie, Technologie ꝛc. in den meisten Elementarschulen etwas anders? War der Religionsunterricht der meisten Schulmeister etwas anders? Mit Dogmen begann man ihn, ehe dem Kinde der Glaube durch Liebe geweckt ward, geheimnisvolle Lehren wurden vorangeschickt und mit den einfachen, verständlichen geschlossen, Eigenschaften des Unsichtbaren wurden demonstrirt und die armen 6 — 8 jährigen Kinder hatten noch keine Eigenschaft des Sichtbaren kennen gelernt. Selbst in so vielen Instituten wurde und wird noch immer eine Menge von Lehrgegenständen ohne Ordnung, ohne das voranzusenden, was das andere erst begründete, neben einander docirt. Niemeyer macht dieselbe Bemerkung von der humanistischen Schule, indem er sagt, daß man die Abnahme des akademischen Fleißes darin öfter zu suchen hatte, indem viele Jünglinge das noch zu hören für entbehrlich hielten, was ihnen schon so ausführlich auf den Schulen vorgetragen worden war. Dies konnte nun nicht wohl anders, als mit Vernachläßigung der eigentlichen Elementarbildungsmittel oder auf Kosten der Gründlichkeit geschehen. Wohlthätig wird es daher seyn, wenn diese Grenzen genauer bestimmt, die Elementarschulen ihrer eigentlichen Bestimmung wie-

der gegeben würden, daß nämlich in ihnen die Elemente aller weiteren Bildung gelehrt, ein fester Grund für alles noch zu erwerbende Wissen gelegt, und das zweckwidrige Dociren einer Menge von Realien (welche für den gelehrten Stand in den Mittel= und gelehrten Schulanstalten, für die Honoratioren in den Realschulen und Privat=Instituten und für die niederen Stände in zweckmäßiger Auswahl in den Sonntagsschulen gelehrt werden sollten) mehr beschränkt würde, zumal da die meisten Lehrer in den Volksschulen aus Mangel an wissenschaftlicher Bildung die ungeschicktesten Werkzeuge zum Vortrag von Realien für das erste Kindesalter waren.)

2) So wie die Methode die Gegenstände des Elementar=Unterrichtes genau absondert von denen des späteren Unterrichtes und somit das Amalgamiren von Kenntnissen, die erst durch andere begründet werden müssen und also für das spätere Alter sich erst eignen, mit den Fundamentalkenntnissen verhindert, so bringt sie auch einen festen Plan und zweckmäßige Ordnung in den Vortrag jedes einzelnen Lehrstoffes, indem sie dem Lehrer den Weg genau vorzeichnet, auf dem er seine Schüler zu führen hat und dadurch dem seichten Herumschweifen, dem unnützen Geschwätze so mancher Lehrer, dem Ueberspringen von Lücken, dem chaotischen Vortrag, der oft die Hin=

tersätze zu den Vordersätzen machte und fremdartiges in Menge einmischte, steuert.

3) Pestalozzi's Methode ist berechnet für alle Stände, und für die Lehrer in Volksschulen, wie sie die Gegenwart liefert, man darf also mit ihrer Benutznng nicht erst auf den Tod der gegenwärtigen Generation von Schulmeistern warten, sondern sie wird Nutzen leisten auch durch die noch so mancher Bildung bedürfenden Lehrer.

(Man kann ohnmöglich alles auf einmal bewirken, geht ja die Vorsehung auch allmählig zu Werke. So menschenfreundlich die Vorschläge sind, die Schulmeister vorher allgemein für die Pädagogik und Didaktik zu bilden, ehe man sie die Methode ausüben lasse, so bedenkt man nicht, daß ein großer Theil nicht mehr für die allgemeine Pädagogik und Diedaktik zu bilden ist, daß vielen ihre häuslichen Verhältnisse, eine umfassende Bildung sich noch zu erwerben, unmöglich machen und daß auf die Zukunft zu warten, bis diese alle absterben, die Verbesserung des Unterrichts auf ungewisse Zeiten aufsparen und wieder einige Menschengeschlechter dem alten Uebel übergeben heißt. Auch ich bin überzeugt, daß nur die gebildeten Lehrer den Geist der Pestalozzischen Methode recht fassen und ihren eigentlichen Seegen verbreiten werden, und halte es daher, wenn unser Schulwesen gründlich verbessert werden soll, für unumgäng-

lich nothwendig, daß die künftigen Lehrer in einer öffentlichen Bildungsanstalt zweckmäßig für ihren hohen Beruf vorbereitet werden, allein soll denn für die Gegenwart gar nichts gethan werden und sollte man nicht zufrieden seyn, bis jene besseren Lehrer allmählig die schlechtern ersetzen, wenn diese an der Hand der Methode wenigstens größeren Nutzen leisten, als bisher, und naturgemäßer ihre Kinder zum Ziele führen? Ich bin vielmehr überzeugt, daß auch diese, Anfangs mehr noch den Buchstaben, als den Geist der Methode aussprechenden, Lehrer zum Theil selbst durch den Unterricht immer hellere Einsichten in dieselbe gewinnen und die, welchen auch diese Wirkung ihr niedergedrückter Geist versagt, an der Hand der Methode für ihrer Schüler Bildung vortheilhafter wirken werden, als zuvor. Mögen auch Manche dieser Lehrer nur einen niederern Zweck der Methode, etwa den Erwerb von gewissen Fertigkeiten, sich vor Augen stellen, sie werden doch an der Hand der Methode für den höheren Zweck an sich selbst, wie an ihren Kindern arbeiten. Daß so manche Lehrer selbst durch die Methode noch gebildet werden, leidet wohl keinen Zweifel, da sie alle die Uebungen, die ihre Kinder zu machen haben, selbst mit machen. Ich kann deßhalb der Behauptung nicht beistimmen, daß der Lehrer, welcher den Geist der Methode noch nicht gefaßt hat, zur Anwendung derselben nicht geeignet

sey, es ist meiner Ansicht nach vielmehr nothwendig, daß, wenn er die Ansicht vom höheren Zwecke der Methode nicht blos historisch auffassen und also blos den Worten eines andern ihn glauben, sondern selbst von dem Geist der Methode und ihrer höheren Tendenz sich überzeugen soll, die Anwendung der Methode vorausgehe, deren Behandlung und deren Wirkungen so manchem erst ihre wahre Absicht deutlich entfalten. Wenn man aber verlangt, die Lehrer sollen außer den öffentlichen Schulstunden sich im Unterrichten nach der Methode üben, so vergißt man die Lage dieser Leute, die so wenig freie Stunden haben, da jede außer der Schule ihnen zum Erwerbe der Nahrung so nöthig ist, und bedenkt nicht, daß jedem, der eine neue Erkenntniß sich gesammelt hat, diese dadurch um so schätzbarer wird, daß er sie gleich für seinen Beruf anwenden kann und daß dies Letzte seine Wiß- und Forschbegierde immer lebendig erhält. Damit will ich blos der Mehrheit von Lehrern, die den Geist der Methode durch den ersten Unterricht noch nicht aufzufassen vermochten, das Recht der Anwendung dieser Methode reclamiren, aber darum die Belehrung über die höhere Tendenz der Methode von ihrem Unterricht so wenig ausschließen, als damit behaupten, daß gebildete, nicht blos dem Buchstaben, sondern dem Geiste der Methode gemäß unterrichtende Lehrer nicht größeren Nutzen durch sie erzeugen sollten.)

4) Da Pestalozzi's Methode die Materialien des Unterrichts beschränkt, so bewirkt sie dadurch, daß die Lehrer nun leichter das Wenige auffassen und verarbeiten, auch desto gründlicher lernen, und desto eher in dem kleineren Gebiete der für ihren Beruf nöthigen Kenntnisse mit den Fortschritten der Zeitgenossen sich bekannt machen und darin immer mehr vervollkommnen können. Und den Schülern ist diese Beschränkung der Lehrmaterialien vortheilhaft, denn sie fördert ihnen Solidität des Wissens, steuert dem Oberflächlichen, dem gefährlichen Halbwissen.

5) Wohlthätig im hohen Grade ist es für den Unterricht, wenn die bisher übliche, zum höchsten Mißbrauch angewandte Katechesirmethode durch die Pestalozzische beschränkt und dagegen die ächt sokratische, die im Hinleiten auf den Weg, wo das Wissen durch eigene Thätigkeit des Kindes gefunden wird, im Veranschaulichen alles Wissens, und also im wahren Entwickeln der im Menschen liegenden Kraft besteht, wieder eingeführt wird.

6) Ein Vortheil für den Unterricht ist es ferner, daß die Methode nicht mehr das Buchstabiren zum ersten Unterricht macht, sondern allgemeinere Kenntnisse vorausschickt, die den Anfang des Unter-

terrichts nicht mehr so zurückschreckend machen, wie die Beschäfftigung mit den todten Buchstaben.

7) Daraus geht dann auch der Vortheil hervor, daß man nun in zahlreichen Schulen mehrere Classen zu gleicher Zeit leichter beschäftigen kann, was bisher unmöglich schien, da man nicht wußte, was man mit den Kleinen, die noch nicht buchstabiren und lesen konnten, anfangen sollte.

8) Eben so sind zweckmäßige Lehrbücher für den ersten Unterricht, in denen der Stoff schon in die Reihenfolgen zerlegt ist, in welchen er am naturgemäßesten vorgetragen werden kann, ein wesentlicher Vortheil für den Schulunterricht, so wie die Wohlfeilheit der Lehrmittel.

(Man wende hier nicht ein, daß Pestalozzi's Anschauungsbücher, Schmids Formenlehre mehrere Gulden kosten, diese Bücher sind nur für den Lehrer bestimmt, die Kinder brauchen sie nicht und ein Exemplar für jede Schule anzuschaffen, kann doch wohl nicht zu kostbar seyn.)

9) Vortheil für den Schulunterricht ist es ferner, daß die Methode alle künstlichen Erleichterungsmittel verschmäht und die natürlichsten in dem Zerlegen des Stoffes in solche Portionen, die jedesmal der Kraft des Kindes am angemessensten sind, darreicht.

10) Die Sprachübungen, welche die Methode mit sich führt, sind von wesentlichem Nutzen. Das Kind soll nichts stumm auffassen, für alles sein Wissen muß es Worte haben und an diese Zeichen muß es seine Gedanken und sein Wissen anreihen. Offenbar ist dies auch ein vorzügliches Mittel, das Gelernte dem Kinde vor Vergessenheit zu sichern, das Kind kann wieder sagen, was es gelernt hat, denn es hat sprechend gelernt, es kostet dasselbe keine Mühe, die Worte zu finden, denn die sein Gelerntes bezeichnenden Worte hat es zugleich mit der Sache selbst gelernt, und je mehr es durch den methodischen Unterricht an logisch richtiges Denken gewöhnt wird, desto geordneter und bestimmter wird auch sein Ausdruck werden.

11) Das Vorsprechen des Lehrers und das taktmäßige Nachsprechen des Schülers, das die Methode empfiehlt, ist eine nützliche Lehrform auch in anderer Hinsicht. Denn außerdem, daß das Kind dadurch Sprache für alles erhält, was es lernt, so hat sie auch den Vortheil, die Aufmerksamkeit der Kinder auf einen Punkt hinzurichten, sie vor Zerstreuung zu bewahren, ihre Selbstthätigkeit zu fördern, was bei einer großen Anzahl Kinder, wenn der Lehrer abwechselnd bald Einzelne, bald Viele zusammensprechen läßt, besonders sichtbar

werden wird. Auch rühmt man von diesem lauten, taktmäßigen Zusammensprechen noch, wie mir dünkt, mit Recht die wohlthätige Wirkung, daß es als körperliche Bewegung der Gesundheit der Kinder, wenn man es nicht zum Geschrei ausarten läßt, förderlich ist.

(Wie sehr auch diese Lehrform der Kindesnatur angemessen sey, lehrt die Erfahrung. Unsre gewöhnlichen Volksschulen waren meistens eine Marter für das muntere, geschwätzige Kind, das gerne von allen seinen Anschauungen und Empfindungen spricht. Stumm mußten sie da sitzen die Kleinen, und Todtenstille gebot das finstere Angesicht des Lehrers und doch vermochten alle Drohungen und alle Zuchtruthen nicht ganz zu verhüten, daß ein murmelndes Geräusche öfter sich unter der muntern regsamen Jugend verbreitete und seinen Lehrvortrag zu seinem Aerger unterbrach. Eine wahre Freude weckt daher die Lehrform der neuen Methode den Kleinen, das taktmäßige Sprechen macht ihnen Vergnügen, ihre Sprachorgane werden geübt, und da sie hier sprechen dürfen, so hört dann eher das störende Gespräch mit dem Nachbar auf und ihre Aufmerksamkeit fixirt sich lieber da, wo ihre Sprechkraft zugleich eine angenehme Beschäftigung erhält.

Das Zusammenbuchstabiren und Zusammenlesen, das in manchen Schulen Statt fand, war öfter nur ein betäubendes Geschrei der Kindermenge und zog weder durch das Taktmäßige noch durch den Stoff das Interesse der Kinder an.)

12) Die Methode möchte also unsre Schulen zum frohen, heitern Aufenthalt für die Kinder machen, theils durch die Thätigkeit, die sie belebt, theils durch die Veranschaulichung aller Gegenstände und ihr Erheben zum deutlichen Bewußtseyn, durch die damit verbundenen Sprachübungen, durch das Selbstproduciren seines Wissens und durch den kindlichen Geist, der aus der Methode spricht und den Stoff wie die Form des Unterrichts ganz der Kindesnatur anpassend macht; und selbst von den Lehrern, die der alte Schulmechanismus gleichsam tödtete, dürfte die neue Methode so Manche zum Heil ihrer Schule wieder lebendig machen.

V. Kritik der vorzüglichsten Einwürfe gegen die Methode.

A. Gegen die Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsprincipien.

1) „Ob die Anwendung eines Gesetzes der organischen Natur auf das Wesen des menschlichen Geistes Statt finden könne?"

Johannsen bejaht diese Frage, indem er sagt: alle menschlichen Kräfte, mithin auch die geistigen sind durch die Organisation des menschlichen Leibes in ihrer Thätigkeit bedingt. So lange der Leib noch gänzlich unentwickelt ist, sey keine Thätigkeit des Geistes im endlichen Vernunftwesen denkbar, sie werde nur durch die vollkommnere Ausbildung der Organisation auch immer größer und umfassender. Aber die Geistesthätigkeit sey durch die Organisation nur bedingt,

nicht **bestimmt**, so daß sie ihrer **Form** nach, d. h. ob sie überhaupt Statt habe oder nicht und in welcher Richtung sie sich äußere, durchaus nicht durch physisch nothwendige Gesetze necessitirt wird. Auch Pestalozzi sey es um die Freiheit und Selbstständigkeit des Kindes zu thun, aber er behaupte, daß diese Freiheit erst dann vorhanden seyn könne, wenn der Mensch bis zu einem solchen Grade der Entwicklung aller seiner Kräfte gelangt sey, wenn er von allen Gegenständen und den Zwecken seines Handelns richtige und bestimmte Erkenntnisse und zur Ausführung seiner Begriffe vollkommen geübte physische Fertigkeiten sich erworben habe. Zu diesen Erkenntnissen und Fertigkeiten aber gelange der Mensch nur durch die Kunst der Menschen. Diese Kunstführung oder Erziehung dürfe aber nie vergessen, daß das endliche Vernunftwesen in Rücksicht seiner Organisation und Artikulation, soweit diese von jener abhängt, ein Produkt der Natur sey und unter deren fortwährendem Einfluße stehe, so lange er durch vollendete Entwicklung seiner Vernunft sich über dieselbe nicht zum Herrn gemacht habe, daß die Entwicklung und Ausbildung der Organisation selber unter den Gesetzen aller Organisation stehe, daß die Thätigkeit der Intelligenz des Menschen durch die Beschaffenheit des höhern Sinnes als Organs derselben bedingt sey und die Einwirkungen der äußern Gegenstände auf densel-

ben die Ansicht des Menschen von der Welt bestimmten, so wie die durch die fortgehende Entwicklung der Organisation entstehenden Kräfte seiner Natur als Kräfte der Natur eines Vernunftwesens nothwendig zum Bewußtseyn kommen müssen, wodurch sie die Gestalt der sinnlichen Neigungen und Triebe annehmen und nun die Bestimmungsgründe seines Wollens und Handelns abgeben; daß endlich die Bildung des Menschen zu den physischen Fertigkeiten (Entwicklung der Artikulation) durch die nach physischen Gesetzen vorgehende Ausbildung der Organisation bedingt sey und daher die Erlangung derselben nur stufenweise mit jener fortgehen könne.

2) „Die Natur befolge allerdings keinen festen Plan in der Entwicklung der Kinderseelen, indem sie die Gegenstände ohne alle Ordnung vorführe, allein eben darum werde die Methode naturgemäs genannt werden müssen, welche eben so verfahre. Die Verwirrung, welche die blinde Natur durch ihre planlose Einwirkung in den kindlichen Geist anrichten solle, sey nicht so gefährlich, sey vielmehr die wahre Urform der Freiheit, die der ächte Geist jeder weisen Erziehung sey. Der Erzieher solle der Natur nur zu Hülfe kommen, in sofern er jeden Moment, wo des Kindes äußerer und innerer Sinn berührt wird, benutze, daß er ihn aufrege, daß er aufmerke, hinsehe, hinhöre, hinrieche, schmecke

und fühle und sich der ganzen Fülle von Formen, Tönen, Düften, Empfindungen, von innern Gefühlen und Bestrebungen bewußt werde, aus deren Vermischung, Verbindung, Trennung und Beherrschung sein ganzes folgendes inneres und äußeres Leben bestehen werde.“ Auf diesen Niemeyerschen Einwurf, der von andern nur wiederholt worden ist, habe ich zum Theil schon oben bei Gelegenheit der Untersuchung über die Naturgemäßheit der Erziehung geantwortet. Indem ich mich auf jenes beziehe, so bemerke ich hier nur folgendes. Wenn das planlose Einwirken der Natur in den kindlichen Geist die wahre Urform der Freiheit ist, die der ächte Geist jeder weisen Erziehung genannt werden muß, so kann es keine Periode geben, wo dieser Geist aufhören darf zu wirken und folglich muß die ganze Erziehung des Menschen in einem beständig fortdauernden planlosen Einwirken des Erziehers auf die Seele seines Zöglings bestehen. Gibt man dies zu, so ist alle Kunsterziehung überflüßig und die Zöglinge der Natur, die Rousseau'schen Emils und die Spizbartschen Israelchen, genießen dann der weisesten Erziehung. Soll aber die Kunst denn doch in die Erziehung einwirken, was kann sie dann anders thun, als Plan in das Planlose, Ordnung in die Verwirrung, Zusammenhang in das Unzusammenhängende, Lückenlosigkeit in das Lückenhafte zu bringen, und also die wahre

Urform der Freiheit, wenn sie anders im planlosen Einwirken der Natur besteht, aufzuheben? Will man aber das planlose Einwirken der Natur in die Erziehung des Menschen, also die wahre Urform der Freiheit, nur auf die ersten Jahre der Kindheit beschränken und dann späterhin erst das planmäßige Einwirken der Kunst Statt finden lassen, so dürfte außer dem, was ich schon oben berührte, daß der Anfangstermin der Einwirkung von Seiten der Kunst schwer zu bestimmen seyn würde, doch auch die Frage: ob die Freiheit für das Kindesalter oder nicht vielmehr für das spätere Alter sich eigne, ob überhaupt die wahre Urform der Freiheit im planlosen, blos zufälligen Handeln und Einwirken oder nicht vielmehr im absichtlichen, mit Bewußtseyn des Zweckes vorgenommenen Handeln bestehe, ob, wenn der Mensch zur wahren Freiheit erzogen werden soll, er durch das planlose Einwirkenlassen der Natur in seine Bildung oder durch das planmäßige Erziehen zur Selbstständigkeit, die nur durch Ausbildung seiner inneren Kraft für ihn hervorgehen kann, zu derselben gelangt, von jenen Erziehern noch näher geprüft und erwogen werden. So lange die Kraft des Kindes nicht gebildet ist, und ihm zum freien Gebrauch dient, kann wohl von keiner Freiheit die Rede seyn, für seine wahre Freiheit sorgt der Erzieher gerade dadurch, daß er so lange seine Kraft und seine Vernunft ihm leiht,

als es seine eigene nicht gebrauchen kann und sich loszureissen von der Natur, ihren Einwirkungen zu widerstehen, oder nur nach vorheriger Prüfung und Einwilligung der Vernunft sich ihnen hinzugeben, nicht leidend die Eindrücke von außen aufzunehmen, sondern selbstthätig sie zu bestimmen und zu modificiren, das ist das Streben der Freiheit. Uebrigens gestehen jene Erzieher ja selbst ein: die Kunst müsse der Natur zu Hülfe kommen, es käme also nur darauf an, zu bestimmen, worin sie ihr zu Hülfe kommen soll. Und wenn sie den äußeren und inneren Sinn des Kindes aufregen soll, daß er aufmerke, hinsehe, hinrieche, hinhöre, schmecke und fühle, ist denn das nicht auch ein planmäßiges Einwirken der Kunst, die denn doch dadurch die wahre Urform der Freiheit, das planlose Einwirken der Natur in den kindlichen Geist, gewissermaßen aufhebt? Es möchte also am Ende wohl der ganze Streit mit einer Logomachie sich endigen, denn ob ich das planmäßige Einwirken der Kunst in die Erziehung des Menschen im Ordnen der Gegenstände, die ich ihm vorführe oder im Ordnen und Vervollständigen der Eindrücke von den Gegenständen, die ihm der Zufall vorführt, suche, es ist und bleibt eben doch ein planmäßiges Einwirken des Erziehers, das die Planlosigkeit der Natur ergänzen soll. Ob es nun nicht besser seyn möchte, diese Planmäßigkeit auch auf die Gegenstände selbst, von welchen das

Kind Eindrücke zu seiner Bildung erhalten soll, zu erstrecken, und diese in geordneten Reihenfolgen des Gleichartigen ihm vorzuführen, das mag nun jeder Unpartheiische nach dem früher Gesagten selbst beurtheilen. Wenigstens kommt bei dem planlosen Vorführen der Gegenstände durch die Natur so manches vor, wo man das Kind weder hinsehen, hinhören, hinriechen, noch schmecken und fühlen lassen kann, um es der ganzen Fülle von Formen, Tönen, Düften, Empfindungen, von innern Gefühlen und Bestrebungen bewußt zu machen, aus deren Verbindung, Vermischung, Trennung und Beherrschung sein ganzes folgendes inneres und äußeres Leben bestehen wird, sondern wo man vielmehr seine Aufmerksamkeit mit den Worten weglenken muß: das würdest du noch nicht verstehen, wenn ich es dir auch sagte. Ob überhaupt bei jedem Gegenstand, den die Natur oder Kunst dem Kinde vorführt, ein Hinhören, Sehen, Schmecken, Riechen, Fühlen nöthig sey, bezweifle ich und glaube vielmehr, daß wenn das Kind das Wesentliche einer Sache von dem Unwesentlichen und Zufälligen unterscheiden lernt, es weit leichter zur deutlichen und richtigen Erkenntniß eines Gegenstandes gelangt, als wenn man alle auch noch so unwesentlichen Eigenschaften desselben ihm bekannt macht, durch deren Menge es eher die wesentlichen mit den unwesentlichen vermischen und nicht so leicht

genau die Dinge von einander unterscheiden lernt.

3) Gegen das von Pestalozzi aufgestellte Princip der Lückenlosigkeit des ersten Unterrichts wendet man ein:

a) „Der Werth, der auf das Lückenlose gesetzt werde, sey übertrieben, wie da die Kraft geübt werde? Es gebe auch ein planmäßiges Liegenlassen gewisser Zwischenideen, ein planmäßiges Richten der Aufmerksamkeit auf die Hauptpunkte, eine Oekonomie, die das Speciellere und Feinere der Zukunft aufspart, es gebe ein absichtliches Verschweigeu manches Zwischensatzes, damit der jugendliche Geist ihn selbst entdecke und seines Fundes sich freue, die Gründlichkeit könne durch Uebermaß ungründlich werden, indem sie sich zu lange bei dem Einzelnen aufhalte, und darüber nichts Ganzes vollende.“

b) „Ein lückenloser Unterricht sey nur in den ersten Anfängen einer Wissenschaft nöthig, späterhin sey er selbst dem Geiste im Fortschreiten mehr hinderlich, als fördernd — nur wenn wieder eine besondere Dunkelheit im Objekte des Unterrichts vorkomme, sey aufs neue eine Verdeutlichung durch lückenlose Darstellung der Theilideen nöthig, der menschliche Geist wolle nicht, daß man seiner Fassungskraft durch zu umständliche und langweilige Auseinandersetzung unnöthige Gewalt anthue.“

Der erste Einwurf wird gewissermaßen schon durch den zweiten widerlegt. Denn sowie in den Elementen einer Wissenschaft Lückenlosigkeit nothwendig ist, so ist sie im Elementarunterricht überhaupt nothwendig, etwas anders ist es, einem Kinde etwas deutlich machen als einem Manne. Der Geist des Menschen werde vorher im Elementarunterricht gestärkt, durch lückenloses Anbauen seines Wissens gewöhnt, auf diese Weise fortzubauen, was, je solider der Grund seines Wissens gelegt ist, dann desto leichter ihm wird. Aber bevor seine Kraft geübt und gestärkt ist, selbst Lücken zu ergänzen, kann es kein planmäßiges Liegenlassen und Verschweigen von Zwischenideen geben, sonst lernt man wohl, über die Lücken hinüberspringen, (und das verstehen freilich die Meisten recht gut) aber sie auszufüllen, dazu fehlt es dann an Kraft und an Lust. Der Oberflächlichkeit des Wissens und mit ihm leider! so oft auch des Karakters, welche Pestalozzi für einen karakteristischen Zug der gegenwärtigen Generation hält, wird Lückenlosigkeit des Elementarunterrichts vorzüglich entgegenwirken.

c) „Ein lückenloser Unterricht habe auch das Mangelhafte, daß er zu sehr in sich selbst geschlossen sey und nichts Fremdartiges in sich aufnehme, dies mache ihn einseitig, hindere seine Brauchbarkeit für's Menschenleben. Unser Wissen sey nur fruchtbar, wenn es an die Gegenstände des Lebens vielseitig angeknüpft

werde. Die Fragen der Kinder und die darauf antwortenden Belehrungen und Erörterungen des Lehrers tragen oft mehr zur umfassenden Einsicht in das Objekt des Unterrichts, als die Lückenlosigkeit desselben, bei. Das verworrene Ineinanderlaufen der Gegenstände des Lebens sey ebenfalls bildend, besonders wenn einmal die Zeit des lückenlosen ersten Unterrichts, wo allein die Verdeutlichung nöthig, vorüber sey."

Mit den unterstrichenen Worten ist dieser Einwurf selbst beantwortet, denn sie beziehen sich auf das Ganze. Daß der lückenlose Unterricht nichts fremdartiges in sich aufnimmt, das möchte doch wohl kein Fehler seyn, es macht ihn solid, hindert die Zerstreuung, fixirt die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand, was bei den ohnedies flatterhaften Kindern ebenfalls nothwendig ist. Ein lückenloser Unterricht kann auch nicht wohl einseitig genannt werden, denn gerade weil er alles erschöpft, so lehrt er ja auch alle Seiten des Wissens betrachten, ein lückenhafter Unterricht, der etwa nur eine oder die andere Seite betrachtet und andere überspringt, verdient einseitig zu heißen. Aber Applikation des Wissens auf die Gegenstände des Lebens kann doch wohl im ersten Unterricht nicht überall Statt finden, (wo es möglich ist, thut es die Pestalozzische Methode auch) diese Applikation ist eher ein Geschäft, das der Selbstthätigkeit

des reiferen Geistes in mancher Beziehung überlassen bleibt. Was aber das Unterbrechen des Unterrichts mit Fragen von Seiten der Kinder betrifft, so kann dies in einer Privat-Erziehung unter gewissen Beschränkungen Nutzen haben, auf Spaziergängen, in Gesellschaft der Eltern und Hofmeister, allein in den Unterrichtsstunden wohl weniger. Wer selbst Lehrer war und ist, der weiß, wie leicht, wenn diese Fragen zwischen dem Unterricht sich vervielfältigen, die Aufmerksamkeit der Kinder vom Hauptgegenstand abgeleitet wird und oft ein leeres Geschwätze daraus entsteht. In der öffentlichen Schule wäre es noch weit weniger zu empfehlen, denn dort möchte der Lehrer vor lauter Fragen gar nicht zum Ziel kommen. Das verworrene Ineinanderlaufen der Gegenstände des Lebens kommt aber von selbst und legt noch lange genug seine bildende Hand an den Menschen.

d) „Ein noch so lückenloser Unterricht verhindere doch nicht, daß im Wissen der Kinder wegen der Verschiedenheit der Fassungskraft und der Aufmerksamkeit Lücken entstehen."

Dieser Einwurf kann wohl die Anwendung des Princips der Lückenlosigkeit nicht für überflüssig erklären. In einer zahlreichen Schule werden freilich immer einige oder mehrere mit den andern nicht gleichen Schritt halten, allein beweist dies etwas gegen die Zweckmäßigkeit des Unterrichts? Es fragt sich nur:

wo werden mehrere Lücken im Wissen der Kinder Statt finden, beim lückenlosen Unterricht oder beim lückenhaften, wo die Lücken selbst absichtlich gepflegt und begünstigt werden?

4) Gegen Pestalozzi's Aufstellung von 3 Elementarpunkten aller menschlichen Erkenntniß in Zahl, Form und Wort wird eingewendet:

a) „Name, Form und Zahl seyen selbst verschiedenartige Begriffe, die nicht in eine Kategorie gehörten, es sey gegen die Gesetze der Logik, solche verschiedenartige Begriffe zu combiniren, Form und Zahl seyen nicht in einerlei Sinn wesentliche Eigenschaften eines Dinges, Zahl sey blos etwas relatives, Form inhärire dem Dinge, der Name eines Dinges sey gar keine wesentliche Beschaffenheit desselben, sondern nur eines der Mittel, Begriffe aufzubewahren und festzuhalten und es lägen noch viele Vorstellungen in unsrer Seele, (sinnliche und abstrakte) zu denen wir noch gar keine Namen hätten. Durch das Wort könnten nicht Anschauungen und Ideen zu Begriffen werden, denn einen Begriff von etwas haben, heiße: sich der Merkmale desselben bewußt seyn, das Erkenntnißvermögen habe mit dem Schall nichts gemein.'

b) „Form und Zahl seyen nicht die einzigen wesentlichen, allen Objekten zukommenden Eigenschaften,

folg-

folglich auch nicht die ersten natürlichsten Uebungs- und Stärkungsmittel der Geisteskraft, denn wenn man die Anschauung auch nur auf das Gesicht beschränke, so gebe es noch eine Menge von Eigenschaften, die eben so richtig und allgemein wären z. E. Farbe, Schwere, eben so in Hinsicht des innern Sinnes, Vorstellungen von Freude, Traurigkeit, Sehnsucht, Furcht, Hoffnung, es sey für alle diese Anschauungen eben sowohl ein A B C der Anschauung gedenkbar, auch seyen sie eben so nothwendig zur Bildung des Geistes."

c) „Die Behauptung, als gebe es nur 3 gleich nothwendige Anfangspunkte alles Erkennens, sey aus diesen Prämissen weder psychologisch richtig, noch pädagogisch brauchbar. Betrachte man den Schall als etwas, wodurch Vorstellungen erweckt werden, so sey die Riechkraft, Gefühls- und Schmeckkraft auch eine Elementarkraft zu nennen.

d) „Bei allem Guten dieser Unterrichtsmittel geben sie doch nur eine einseitige Richtung der Kraft, wodurch sie zwar für gewisse Zwecke intensiv zu einem hohen Grade von Vollkommenheit gebracht, aber eben dadurch für andere Zwecke weniger brauchbar werde. Man solle alle Mittel, die uns zu Gebot stehen, nützen, um den Menschen von allen Seiten, nach allen Richtungen hin auszubilden, solle ihm die ganze

lebendige Fülle von Eigenschaften, Grundbestimmungen und Verhältnissen eines Gegenstandes vergegenwärtigen."

Auf diese Einwürfe kann meiner Ansicht nach geantwortet werden:

ad a) Pestalozzi würde allerdings gegen die Logik verstoßen haben, wenn er Zahl, Form und Name in einem und demselben Sinne als gleichartig betrachtet hätte, auch mag der Ausdruck, als seyen sie die wesentlichen Beschaffenheiten der Dinge, einiger Nachsicht bedürfen. Allein da er diese 3 als Elementarpunkte der menschlichen Erkenntniß, als die vorzüglichsten Gegenstände unsrer Aufmerksamkeit und als die Hauptmittel, uns von einem Gegenstande einen bestimmten Begriff zu verschaffen, betrachtet, so konnte er sie, wenn auch das eine nicht in demselben Sinne wie das andere, als die Elementarbildungsmittel wohl in eine Kategorie stellen. Nimmt man nun mit Kant an, daß alles, was unsre Sinne erkennen, uns unter der nothwendigen Form der Anschauung in Zeit und Raum erscheint, so beruhen alle Gegenstände der Außenwelt auf dieser Form und diese wäre dann, wie Gruner sagt, wegen ihrer intellectuel für uns Statt findenden Nothwendigkeit ein festliegendes Grundverhältniß, in welchem alles Anschauliche zu unsrer Denkkraft steht und welches uns so zuversichtlich gewiß als das Bewußtseyn unsres Daseyns ist. Die

allgemeinen, allen sinnlichen Gegenständen zukommenden Eigenschaften der Zahl und Form wären dann vermöge der dem Menschen nothwendigen Anschauung in Zeit und Raum das einzige formal intellektuelle, was sich ziemlich anschaulich darstellen läßt. Der Name eines Gegenstandes ist dann das Mittel, die von ihm angeschauten wesentlichen Beschaffenheiten unter einem Zeichen zu begreifen, an welches der Mensch immer die Erinnerung an das Angeschaute anknüpft.

ad b) Wenn Form und Zahl, wie Soyaux, der denselben Einwurf macht, sagt, die nothwendigen Bedingungen des Seyns eines Gegenstandes sind, so müssen sie als die Elemente angesehen werden, welche allen andern Eigenschaften zu Grunde liegen und sie müssen auch, wie Tillich meiner Meinung nach ganz richtig behauptet, als die Elemente tief in das Gemüth eingeprägt werden, weil sich eben an die Vorstellung der räumlichen Verhältnisse eines Gegenstandes eine Reihe anderer Beschaffenheitsbegriffe anreihen soll. Allerdings gehört die Farbe auch zu den Eigenschaften, allein Michaelis hat wohl Recht, wenn er sagt: „alles, was nicht Form ist, gehört „nur zu dem Stoff, der die Form ausfüllt, der Stoff „also ist der Form, so wie die Empfindung der An-

„schauung unterzuordnen. Die Farbe gehört nun „nicht zu dem eigentlich Anschaulichen, sondern „zu dem Empfindbaren an den Dingen. Pesta„lozzi wollte das feste Fundament des Elementarun„terrichtes nicht auf die relative und zufällige Em„pfindung, sondern auf die bestimmte, mehr der Re„gel unterworfene äußere Anschauung im Raume „gründen. Es gehört nun wesentlich zur Bildung des „Gemüths, es über die Gewalt der Sinnenreize und „der bloßen Empfindung zur Anschauung der „Form zu erheben und es anzuleiten, mehr die Mate„rie nach ihrer Form als umgekehrt die Form nach „der Materie zu schätzen." Pestalozzi nennt auch darum Zahl und Form die eigentlichen Elementareigenheiten aller Dinge, die zwei umfassendsten Allgemeinheitsabstraktionen der physischen Natur, die zwei Punkte, an die sich alle übrigen Mittel zur Verdeutlichung unsrer Begriffe anschließen. Die letzten Worte beweisen wohl hinlänglich, daß er die übrigen Eigenschaften der Dinge nicht übersah, es aber für den Elementarunterricht zweckmäßiger hielt, zuerst die nothwendigen Grundbedingungen jeder Anschauung und zwar der selbstthätigen dem Kinde eigen zu machen und gerade die weise Oekonomie der Erziehung darin zu suchen, daß er Anfangs zufrieden, einen bestimmten Begriff von einer Sache zu geben, die Verwandlung desselben

in einen deutlichen und umfassenden dem etwas gereifteren Verstande aufsparte.

Wenn also auch Pestalozzi sich geirrt hat, indem er Form, Zahl und Name in einem Sinne Elementarpunkte der menschlichen Erkenntniß nannte, so steht, wiewohl aus andern Gründen, sein Princip fest, daß diese 3 die vorzüglichsten Elementarmittel unsrer Erkenntniß sind. Denn alle Erkenntniß der Gegenstände beruht allein auf Anschauung, die Anschauung ist nur im Raume gedenkbar, die Form eines Gegenstandes als der durch ihn begränzte Raum ist die Hauptbedingung seiner Anschauung. Aber die Anschauung muß eine bestimmte seyn, und da wird es nothwendig, den einen Gegenstand vom andern zu unterscheiden. Die Zahl ist also, wie Johannsen sagt, im Gefolge der Anschauung selbst und es ist keine Anschauung möglich, ohne zugleich die Anschauung eines Gegenstandes als eins zu begreifen. So sagt Kant in der Kritik d. r. V.: „Das reine „Bild aller Größen (quantorum) vor dem äußern „Sinne ist der Raum, aller Gegenstände der Sinne „aber überhaupt, die Zeit. Das reine Schema der „Größe (quantitatis) als eines Verstandesbegriffs, ist „die Zahl, welche eine Vorstellung ist, die die successive Addition von Einem zu Einem (gleichartigen) zusammenbefaßt. Also ist die Zahl nichts anders, als die Einheit der Synthesis des Mannigfal-

„tigen einer gleichartigen Anschauung überhaupt, da„durch daß ich die Zeit selbst in der Apprehension der „Anschauung erzeuge.“

Ferner können wir unsre Begriffe nur durch Zeichen festhalten und aufbewahren. Wollen wir unsre Gedanken äußerlich darstellen, so bedarf es dazu solcher äußerlich darstellbaren und mittelbaren Zeichen, deren Inbegriff Sprache heißt. Die Sprache wäre daher auch ein Erkenntnißmittel, dadurch, daß ihr die Anschauung vorausgeht und mit derselben der Name des angeschauten Gegenstandes so verknüpft wird, daß dessen Schall die Anschauung des Gegenstandes auch in seiner Entfernung reproducirt.

ad c) und d) Die übrigen Eigenschaften eines Gegenstandes, als Farbe, Schwere ꝛc. gehören nun, wie man sieht, nicht in die Kategorie der Form, Zahl und des Worts oder des Namens, zum bestimmten Begriff sind diese 3 wesentlich nothwendig und hinreichend. Verwirrend wäre es für das Kind, alle dem Gegenstande zugehörigen Eigenschaften ihm auf einmal bekannt zu machen und vorzuführen, über der lebendigen Fülle von Eigenschaften (ad d) würde es das Wesentliche nicht vom Unwesentlichen unterscheiden und seine Aufmerksamkeit nicht sogleich auf das richten lernen, was ihm einen bestimmten Begriff von einer Sache gewähren kann. Tillich erzählt von einem Kinde, dem er ein Blatt benannte und es zugleich auf

die Farbe desselben aufmerksam zu machen suchte, daß das Kind, dem er Blatt und grün wiederholt zusammen genannt hatte, dann beides mit einander verwechselte und nach langer Zeit ein grünes Kleid auch noch Blatt nannte. Er sagt dann mit Recht: „Die allseitige Bildung eines Menschen beruht in der „That nicht darauf, daß ihm einzelne Gegenstände „klar sind, sondern vielmehr darauf, daß er sich „alles allmählig klar machen kann, was seinen Sin„nen auch nur immer vorschweben mag." Auch möchten die Elementarpunkte der Erkenntniß gar zu mannigfaltig werden, wenn man alle möglichen Eigenschaften der Dinge wollte in besondere A B C der Anschauungen fassen? Dann müßte freilich der Lehrer aus allen Wissenschaften wieder zusammentragen. Jede dieser Eigenschaften möchte auch nicht wohl einer eigenen elementarischen Behandlung fähig seyn. Ein A B C der Empfindungen zu verfertigen, möchte so schwierig als überflüßig seyn, denn die Empfindung kann nur die Anschauung begleiten, nicht aber abgesondert von der Anschauung durch einen eigenen Elementarunterricht erzeugt werden.

5) Der Einwurf: „daß die Pestalozzische Methode nur einseitig bilde" ist schon hin und wieder beantwortet worden, ich will daher unter Beziehung auf das bereits Gesagte nur noch folgende

specielle Einwürfe berühren, um nicht zu scheinen, sie absichtlich übergangen zu haben.

a) „Die Methode sey zu strenge, ernst und trocken und lasse befürchten, daß der Geist der Kinder dadurch seine Lebhaftigkeit und Geschmeidigkeit verliere, daß er hart, steif, mechanisch werde.“

Wie eine Methode trocken genannt werden könne, welche die Selbstthätigkeit des Kindes anregt, wie der kindliche Geist und seine Lebhaftigkeit und Geschmeidigkeit durch sie verlieren könne, die ihn doch in beständige Aktivität versetzt, begreife ich nicht, und noch weniger, wenn ich die gewöhnlichen Volksschulen mit der alten Methode gegenüber stelle, den Geist der Liebe, welcher die Pestalozzische Methode begleitet, an der Stelle des finsteren Pedantismus wirkend mir denke. Daß die Methode ernst sey, das kann ihr wohl nicht zum eigentlichen Vorwurf dienen, denn der Unterricht soll etwas ernstes seyn und nicht zum Spiele herabsinken.

b) „Durch Pestalozzi's Methode werde die Beurtheilungskraft nicht gehörig vervollkommnet, angeregt wohl, aber nicht so vielseitig gebildet — Reisen, Umgang mit Menschen bildeten sie mehr, Rochows Verstandesübungen, Bilderbücher, das Anschauen der Natur und Kunstgegenstände würden diese Urtheilskraft allseitiger bilden, als der in sich geschloßene, und den Blick zu wenig nach

außen und seitwärts kehrende Unterricht nach Pestalozzi's Methode."

Bei diesem Einwurf scheint der Zweck der Elementarbildung ganz vergessen zu seyn, anfangen kann man doch nicht wohl damit, daß man das Kind auf alle Seiten blicken lasse. Sollen denn in den Unterricht alle möglichen Gegenstände gepfropft werden, um eine Musterkarte von allen Kenntnissen und Gegenständen dort dem Kinde tagtäglich vorzuführen, und weil es seine Kräfte an jedem versuchen soll, es nirgends zum Ziele kommen lassen? Ist es nicht vernünftiger, an wenigen Gegenständen seine Kräfte zu üben, um die dort gestärkten dann an andern ihm im Leben vorkommenden Gegenständen selbst sich versuchen und arbeiten zu lassen? Die Erziehung ist ja mit der Elementarbildung noch nicht vollendet. Reisen werden die Pestalozzischen Zöglinge auch, wenn ihre Bestimmung es erfordert. und ihr Vermögen es erlaubt und die alte Methode hat diese Bedingung der durch Erfahrungen zu stärkenden Beurtheilungskraft wohl so wenig überflüssig gemacht, als die Neue sie dafür erklären wollte. Daß Rochows Verstandesübungen die Urtheilskraft allseitiger bildeten, möchte ich (ohne ihren Werth zumal in den Händen gebildeter Lehrer und für gebildetere Zöglinge angewendet zu verkennen) unter Beziehung auf das oben Gesagte und im Gefolge der

so sehr mißbrauchten Katechesirmethode am wenigsten so allgemein behaupten.

c) „Der Forschungsgeist werde durch die Pestalozzische Methode nicht rege gemacht, weil sie allen Stoff in die kleinsten Theile zerlege, alles so deutlich mache, daß das folgende begründet werde im Vorhergehenden, so komme der Zögling nie in die Nothwendigkeit, selbst zu forschen und seine Geisteskraft dahin anzustrengen, daß er sich das Dunkle selbst aufhelle und die versteckten Zwischenbegriffe hervorziehe.“

Diesen Einwurf mögen folgende Bemerkungen widerlegen: vorher muß die Kraft des Menschen zu forschen entwickelt werden. Dies kann aber nur geschehen durch Anschaun des Entwickelns der Wahrheit aus ihren Vordersätzen. Je mehr ihn dieses selbstthätige Finden des verborgnen Resultats aus den vorangegangenen Principien und Zwischengliedern unter der Leitung des Lehrers angenehm überrascht, desto mehr erwacht die Lust in ihm, ähnliche Resultate ohne Leitung des Lehrers zu erforschen. Der frühe erregte und immer beschäftigte Thätigkeitstrieb muß nothwendig auch den Forschungsgeist mit sich erregen, und wie weit glücklicher wird dieser wirken, wenn er vorher die Gesetze des Wirkens des Geistes durch Anschaun und Erfahrung kennen gelernt hat. Ist denn der Forschungsgeist nicht abhängig von der entwickel-

ten Denk- und Urtheilskraft; ist das Bilden der Aufmerksamkeit, der Denk- und Urtheilskraft, das Verweilen bei einem Gegenstande, bis man ihn erschöpfend durchdrungen hat, sind dies nicht lauter Uebungen des Forschens und zwar nützlichere Uebungen als die durch Ueberspringen von Lücken und durch Katechisationen, die das Wort Begriff mit dem Reißbündel zu erklären anfangen, gefördert wird? Was nützt das Forschenwollen ohne Kraft, und ohne gewöhnt zu seyn, beharrlich auf dem Gegenstand zu verweilen, bis man ihn erschöpfend durchforscht hat? Ohne diese Uebungen wird es Forscher geben, wie wir sie zu Tausenden haben, deren Blick nichts als die Oberfläche durchdringt, und die denn doch in dem Wahne stehen, bis auf den Grund geschaut zu haben. Pestalozzi's Methode dürfte hingegen Männer bilden, die nicht eher aufhören, zu forschen, als bis sie den Gegenstand gründlich erforscht und Resultate der Wahrheit und nicht des Scheins gefunden haben. Noch mögen gegen den Einwurf, daß Pestalozzi's Methode das Gefühlsvermögen ganz vernachlässige, außer dem, was schon darüber gesagt worden ist, Plamanns Worte beherzigt werden, „die Gemüthskräfte entwickeln sich aus einander, nicht mit einander, so daß die höhere sich in gewißen Grundkräften concentriren, und nicht eher ihre freie Wirksamkeit beweisen, als bis die Grundkräfte, hinlänglich

gestärkt, in ein leichtes Spiel zu setzen sind." Auch verdient die Stelle von S. 224. seiner einzigen Grundregel der Unterrichtskunst nach Pestalozzi's Methode, wo er namentlich vom vortheilhaften Einfluß dieser Methode auf die Gefühlskräfte des Menschen spricht, von jedem Zweifler gelesen und geprüft zu werden.

6) „So gut man sage: die Entwicklung und Stärkung der Geisteskraft sey Hauptzweck, die Realien das Mittel, so könne man von einer andern Ansicht aus sagen: die Stärkung der Geisteskräfte sey das Mittel, Kenntnisse zu erwerben, denn nur da, wo wirkliche Geisteskraft ist, seyen auch wahre Kenntnisse. Man solle Realien nicht aus dem Unterricht verdrängen, der Mensch werde im Leben nicht ausreichen mit bloßer Uebung der Geisteskraft an Zahl und Maßverhältnissen. Realkenntnisse seyen so gut Zweck der Erziehung, als die Entwicklung der Geisteskräfte und das Eine zu vernachläßigen, sey so gut Fehler, wie das andere."

Darauf antworte ich: der höchste Zweck des menschlichen Strebens ist Bildung und Veredlung des Geistes, alles andere ist Mittel, so wie das höhere moralische Leben in einer andern Welt der Zweck, das Erdenleben Mittel zu diesem Zwecke ist. Die Erziehung kann also keinen höhern Zweck annehmen, als den der Menschenbestimmung selbst. Die Geisteskräfte

zu stärken, um Kenntnisse zu erwerben, kann man daher nicht wohl sagen, wenn man nicht den Zweck des Menschenlebens blos für die Erdenwelt beschränken will. Für den irdischen Beruf bedarf es einer gewissen Breite des Wissens, aber der Tiefe des Wissens bedarf der Mensch als Mensch, als Staats- und Himmelsbürger. — Diese Tiefe zu begründen, ist nun Zweck der Elementarbildung, die Breite wird erst dem Gebäude gegeben, wenn seine Tiefe begründet ist.

Die Elementarbildung umfaßt also die Fundamente der Bildung (das formale, intensive) und die Elemente des Wissens, auf diese Fundamente wird nun weiter fortgebaut und leicht kann darauf gebaut werden, was aber außerhalb der Grenzen der Elementarmethode ist. Uebrigens beschränkt sich Pestalozzi's Methode nicht blos aufs Zählen und Messen, sondern sie umfaßt ja Sprachunterricht (wozu Lesen und Schreiben gehört) Formen- Größen- Zeichen- Zahlen- Tonlehre; und ein Buch der Mütter, so wie eine Anleitung zur methodischen moralischen und religiösen Erziehung noch zu erwarten ist. Um im menschlichen Leben durchzukommen, ist überall ein gebildeter Geist und ein veredelter Wille nothwendig und wer diese aus der Schule mit sich bringt, wird das äußere Wissen seines Berufs sich leicht zum Eigenthum ma-

chen und neben seiner Brauchbarkeit auch Liebe und Achtung seiner Mitmenschen sich erwerben.

7) Gegen den Grundsatz Pestalozzi's, alle Kräfte und Anlagen des Menschen zu entwickeln, das Allgemeine der menschlichen Anlagen in allen Menschen ohne Unterschied der Stände hervorzuziehen, wendet man ein:

a) „es sey so wenig thunlich als nützlich, daß die Elementarbildung gar keine Rücksicht auf die äußere Lage und künftige Bestimmung nehme, daß Landmann, Künstler, Gelehrter in den frühern Jahren intellektuel auf ganz gleiche Art nach demselben strengen Exercitium gebildet werden soll. In einer und derselben Schule trage eine gewisse Mannigfaltigkeit in der Handhabung der Methode, ein Anbequemen an die Köpfe, ein Aufregen ihrer freisten Thätigkeiten viel dazu bei, daß in der menschlichen Gesellschaft die mannigfaltigsten Kräfte sich äußern und die Menschen schon von früher Jugend an auf ganz verschiednen Wegen zur Einsicht in das Wahre und zum Gefühl für das Gute und Schöne gelangen."

Auch dieser Einwurf scheint die ganze Erziehung des Menschen mit der Elementarbildung zu verwechseln. Nur die Breite, nicht die Tiefe des Wissens macht Verschiedenheit unter den Ständen und Berufsarten. Es gibt allerdings einen allen Menschen

ohne Unterschied der Stände gemeinsamen Elementarbildungsstoff und Bildungszweck. So wie alle gehen und sprechen lernen, so müssen auch alle denken, urtheilen, Schlüsse bilden, ihren Willen veredeln lernen und wie bisher in unsren Elementarschulen alle Kinder ohne Unterschied der Stände lesen, schreiben, rechnen, memoriren und zwar in derselben Schule nach einer und derselben Methode lernten, ohne daß sich jemand daran stieß, so sehe ich nicht ein, warum nun der Pestalozzischen Methode dieser Vorwurf entgegengehalten wird. Gibt es nur einerlei Gesetze des Denkens für alle Menschen und nur dieselben Gesetze der Entwicklung der geistigen Anlagen für alle, so folgt doch auch nothwendig daraus, daß für alle dasselbe Exercitium, das diesen Entwicklungsgesetzen gemäs eingerichtet ist, nothwendig sey. Die freie Thätigkeit hindert diese Methode auch so wenig, daß sie vielmehr dieselbe am zweckmäßigsten fördert durch Stärkung der Kraft, ohne welche eine freie Thätigkeit gar nicht Statt finden kann. Endlich wenn es nur einen richtigen Weg zur Wahrheit und zur Tugend gibt und die andern Wege also Umwege genannt werden müssen, so sehe ich nicht ein, warum es Pestalozzi's Methode zum Vorwurf gemacht wird, daß sie nur auf einem Weg, den sie für den richtigen hält, ihre Zöglinge zu diesem Ziele führen will?

b) „man solle dem Volk nicht eine Masse von Kenntnissen und Fertigkeiten aufdringen, die es nicht brauche, die ein Gefühl von Bedürfniß in ihm erregten, zu deren Befriedigung ihm die Grenzen seines Standes den Weg versperrten; ihr Standpunkt in der Menschenfamilie, ihr Verhältniß zu den übrigen Mitgliedern der Gesellschaft zeige uns an, wie weit die Entwicklung ihrer Anlagen mit ihrem eigenen und dem Wohle des Ganzen übereinstimmen."

Diesen Vorwurf verdient Pestalozzi's Methode nicht. Die, welche in die Volksschulen Naturgeschichte, Geographie, Geschichte und noch andere empirische Kenntnisse eingeführt wissen wollen, fördern das Halbwissen, das eitel, anmassend und unzufrieden macht. Sagt man ja selbst, Pestalozzi's Methode sey zu mager mit ihrer Zahl- Sprach und Formenlehre, sie gebe dem Kinde nicht einmal die lebendige Fülle aller Eigenschaften eines Gegenstandes, wirft man ihr ja vor, sie verdränge die Realien aus dem Unterricht, woher nun dieser so ganz entgegengesetzte Vorwurf? Und soll etwa die Kenntniß seiner Muttersprache, die Zahl- Formen- Zeichnen- Gesanglehre den Bauern über seine Sphäre erheben, zumal da auch diese Gegenstände des Unterrichts nicht sowol, um die materielle, als vielmehr, um die formale Bildung des Geistes zu för-

fördern, gelehrt werden? Oder sollen etwa von den Geistesanlagen des Bauern und Handwerkers nur diese oder jene entwickelt und gebildet werden und welche wären diese, welche wären es nicht? Hat der Landmann etwa in einer andern Welt auch einen andern Himmel, in welchem weniger Geistesbildung zur Bedingung der Seeligkeit erfordert wird? Und wenn dies nicht ist, wenn er als Bürger einer andern Welt auch der Bildung des Geistes und des Entwickelns des Sinnes für Wahrheit bedarf, wie könnten die Anlagen seines Geistes einfacher und bescheidener entwickelt werden, als nach Pestalozzi's Methode? Nur die Breite des Wissens macht eitel und anmassend, die Tiefe aber führt zur Bescheidenheit und Zufriedenheit. Uebrigens wird auch bei einer gleichmäßigen Elementarbildung eine Verschiedenheit der Geistesbildung immer zwischen den verschiedenen Ständen Statt finden, theils um der verschiedenen häuslichen Erziehung, theils um der verschiedenen Beschäftigungen, Verhältnisse und Lagen des künftigen Lebens willen, welche Umstände den vornehmeren Ständen zur größeren Ausbildung verhelfen, so wie sie den niederen Ständen Hindernisse dagegen in den Weg legen. Endlich möchten die Worte des Hrn. Prof. Schultheß alle Beherzigung verdienen: „eine harmonische Bil„dung der Leibes- und Geisteskräfte der Menschen

„auch aus dem niederen Stande ist nothwendig, um „ihn zu jeder, auch der niedrigsten und mühseligsten, Lebensart reger, stärker und geschickter zu machen. Auch ist es hohe Zeit, das Gemüth des Menschen von der thierischen Sinnlichkeit zu entbinden „und zu einem edlern, moralischen Lebensgenuße hinzuleiten, das Volk von seinen meistens sittenlosen „Belustigungen zu entfernen, die man ihm bisher umsonst zu verwehren suchte, weil man ihm keine andere Unterhaltungen dafür zu reichen wußte. — Und „wie viel mehr Kenntniß und Geschicklichkeit muß „nun auch der Bauer besitzen, um, wie man sagt, „auf einen grünen Zweig zu kommen? Die alten „Bauernregeln sind meistens unnütze geworden, der „Kalender verliert immer mehr das Zutrauen, die alten Sitten und Gebräuche ihre Gültigkeit, welche „sonst das gemeine Volk geleitet haben, ohne daß es „eigene Einsicht und Urtheilskraft brauchte. — Selbst „der Güter- und Heimathlose, der als Taglöhner oder „Dienstbote seinen Unterhalt gewinnen will, muß „mehr leisten, muß gebildeter und anstelliger seyn, „als ehmals. — Da jene alte Sitteneinfalt, jene Unbekanntheit mit so vielen Verführungen und die darauf beruhende Unschuld des Herzens dahin ist, „so kann auch jene Verstandeseinfalt und Rohheit des Geistes nicht mehr Statt finden, mit ei-

„nem Worte: alle Zeichen der Gegenwart rufen laut, „daß man sich umdenken müsse.“

8) „Pestalozzi's Methode, die alles so genau mathematisch anschauen und berechnen lasse, alles so deutlich mache, erzeuge Zweifler in Glaubenssachen, es gebe übersinnliche Wahrheiten, die nicht meßbar seyen.“

Abgesehen davon, daß dieser Einwurf jeden mathematischen und geometrischen Unterricht treffen und daraus gefolgert werden müßte, als solle man weder Mathematik noch Geometrie lernen, will ich, (da die religiöse Tendenz der Pestalozzischen Methode zu zeigen, eine besondere Abhandlung verdient, die ich, wenn Zeit und Umstände es erlauben, vielleicht von meinen eigenen Ansichten über religiösen Unterricht begleitet dem Publikum übergebe) hier nur auf einen Widerspruch der Einwürfe der Gegner aufmerksam machen. Sie nennen die Methode dogmatisch, behaupten, der Forschungsgeist des Menschen leide durch sie und doch soll sie Zweifler erzeugen? Wie stimmt das zusammen? Und wenn, was doch nicht geleugnet werden kann, alle Methoden sich bemühten, alles dem Kinde so deutlich zu machen, als möglich, müssen sie dann, wenn sie gleich diesen Zweck nicht immer erreichten, nicht dieselbe Beschuldigung, daß sie Zweifler erzeugen wollten, verdienen? Fast möchte

man vermuthen, als habe man der Pestalozzischen Methode etwas zum Vorwurf machen wollen, was man andern Methoden sonst zum Verdienst anrechnete, nämlich das Deutlichmachen, das Veranschaulichen der Unterrichtsgegenstände und das Beleben des Forschungsgeistes. *)

9) „Die Pestalozzische Methode fordere eine große Anstrengung der Denkkraft, besonders in ihren tiefern Analysen und Zusammensetzungen, und auch der körperlichen, selbst der feinsten Organe, man schwäche, zerstöre leicht die Körperkräfte, indem man Wunder an den Zöglingen wirken wolle."

Dieser Vorwurf ist wohl ganz ungerecht und trifft eher die alte Methode, die absichtlich Lücken übersprang, und den menschlichen Geist nöthigte, diese

---

*) Merkwürdig ist hier eine vom Prof. Schultheß in seiner genaueren Einsicht der neusten Versuche einer beßern Erziehung ꝛc. S. 71. von Baco de Verulam angeführte Stelle, die beweist, daß schon zu jenen Zeiten ähnliche Zweifel gegen neue Entdeckungen im Gebiete des Wissens erhoben worden sind. Er sagt: „andere muthmaßen mit größerer Schlauheit, wenn man die Mitelursachen nicht kennete, so würde man leichter alles und „jedes der unmittelbaren Wirkung Gottes zuschreiben, „was, wie sie meinen, für die Religion höchst wichtig „ist, das heißt aber nichts anders, als Gott durch Unwahrheit einen Gefallen thun wollen."

mit großer Anstrengung auszufüllen. Wer langsamen Schrittes von Stufe zu Stufe fortgeht, so daß das Ersteigen der zweiten Stufe durch die erste erleichtert ist, der kann weder fallen noch krank werden, seine Kraft steigt mit dem Fortgehen und der schon gestärkten Kraft ist das Ersteigen der letzten Stufe so leicht, wie der noch ungestärkten die erste zu ersteigen war.

10) „Es sey leeres Vorgeben, daß das nach der Methode Erlernte nicht leicht vergessen werden könne, denn man behaupte ja, der Schullehrer müße, wenn er die Methode auch nur einige Wochen lang gelernt habe, sogleich mit dem Lehren anfangen, damit er das Erlernte nicht vergesse, es sey also die Methode kein souveraines Mittel gegen das Vergessen des Erlernten."

Darauf ist zu antworten: Dieses Beispiel paßt nicht hieher, denn ein Kind, das methodisch langsam, stufenweis unterrichtet, Jahre lang den Weg gewandelt hat, den die Methode es führt, wird nicht leicht das vergessen, was es so deutlich angeschaut, selbst producirt und mit Sprache bezeichnen gelernt hat, allein der Schulmeister, welcher die Methode in den Lehrcursen nur dem Umrisse nach kennen lernen und nur an einzelnen Uebungen durchmachen konnte, bedarf gerade, um das unmethodisch Gelernte nun methodisch zu lernen, des Unterrichtens, des Durchmachens des ganzen Zweigs der Methode mit Kindern,

theils um sich selbst das Gelernte noch deutlicher zu vergegenwärtigen und tiefer zu befestigen, theils ist sein Zweck, warum er die Methode lernt, verschieden von dem des Kindes, das nach der Methode gelehrt wird, dieses soll den Stoff, den die Methode bearbeitet hat, sich durch die methodische Behandlung unvergeßlich einprägen und der Lehrer lernt die Methode, um methodisch den ihm grösten Theils schon bekannten Stoff den Kindern vortragen zu lernen, das letzte befestigt sich nun nur durch Uebung und blos theoretische Kenntniß der Methode macht ihn noch nicht zum praktischen frei in der Methode sich bewegenden Lehrer. Darum ist ihm nach dem theoretischen Unterricht in der Methode sogleich praktische Uebung nöthig, um die gelernten Regeln anwenden zu lernen und durch ihre Anwendung sie nicht nur tiefer sich einzuprägen, sondern auch von ihrer Nützlichkeit sich durch eigene Erfahrung noch mehr zu überzeugen. Führt man aber zum Belege, daß Pestalozzi's Methode vor dem Vergessen des Erlernten so wenig schütze, als die alte Methode, an, daß bei der von der Königlichen Schulcommission zu Heilbronn vorgenommenen Prüfung der Zellerisch-Pestalozzischen Schule ein Mädchen etwas nicht habe beantworten können, ohngeachtet Zeller versicherte, daß sie dies vor einiger Zeit gewußt habe, so dürfte dieses Beispiel am wenigsten allgemeine Folgerungen rechtfertigen. Denn wer

sollte nicht wissen, daß in solchen Augenblicken einer vor mehreren fremden Zeugen angestellten öffentlichen Prüfung oft selbst der Mann und noch weit mehr ein schüchternes Mädchen nicht immer von seinem Wissen einen freien Gebrauch zu machen im Stande ist? Schüchternheit durch solche Umgebungen noch vermehrt macht ja öfter den Mund verstummen, auch wenn die Worte ihm wohl gegenwärtig sind. Auch erinnere ich mich als Augenzeuge wohl, daß Zeller in diesem Umstand der Zerstreuung der Kinder und der Schüchternheit Einzelner die Ursachen der nicht immer nach seinen Wünschen ausfallenden Antworten suchte.

11) „Der Lehrer werde an ein eisernes Joch, nämlich an den Leitfaden des Unterrichtsbuches angeschmiedet, dem er, um seine Lückenlosigkeit nicht zu unterbrechen, nichts nehmen und nichts von dem Seinigen geben dürfe, in dem er sich als eine Maschine lebenslänglich herumdrehen müsse, wo also sein Geist keine Gelegenheit habe, von seinen eignen Ideen etwas mitzutheilen und da jedes Jahr das nämliche vorkomme, und die Maschine des Lehrers also jedesmal wieder frisch aufgezogen werde, sein Muth gelähmt und sein Geist abgestumpft werden müsse."

Darauf möchte man antworten: wenn das Unterrichtsbuch naturgemäs bearbeitet, einen vollständigen Leitfaden zur Behandlung des Unterrichtsstoffes enthält, den die Vernunft des Lehrers selbst nicht bes-

er sich schaffen kann, wer sollte, wenn er vernünftig ist, es für ein Joch halten, diesem Leitfaden zu folgen? Hört denn dadurch der Leitfaden auf, ein Joch für den Lehrer zu seyn, wenn er etwas davon abschneidet oder noch ein Stück daran anknüpft, ohne daß weder das eine noch das andere Noth thut? Suchen doch Tausende solche Leitfaden, an denen sie nicht das Mindeste ändern dürfen und nicht blos Schullehrer, auch gebildete Lehrer finden in diesem vermeintlichen Joche sich recht behaglich und wohl. Aber das sind träge Lehrer, die nicht selbst denken wollen, wird man sagen, dem Denkenden ist es ein Joch, nichts selbstthätig hinzufügen zu sollen. Abgesehen davon, daß dieser Anzahl immer noch die kleinere ist und P. für die Mehrzahl gearbeitet hat, so sehe ich nicht ein, wie der Denkende bei einer naturgemäßen Unterrichtsmethode mehr an ein Joch des jährlich wiederkehrenden gefesselt werden soll, als bei seiner vorigen Lehrmethode. Kehrte nicht jedes Jahr in unsern Schulen der Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen wieder und zwar nach der wieder aufgezogenen Maschine derselben Methode, die mit dem Ablauf des Semesters abgeloffen war, ohne daß dadurch der Muth des Lehrers gelähmt und sein Geist abgestumpft worden wäre? Wie sollte auch des Denkenden Geist, der auch wenn er der Vorschrift eines andern folgt, durch Nachdenken des andern Ansicht zu

seiner eigenen macht, in dem, was er nun nach eigener Ueberzeugung handelt, abgestumpft werden? Und verbietet dann P. Methode dem Denkenden, Geist und Leben in ihren Buchstaben zu tragen und wenn er etwas daran zu vervollkommnen findet, es zu thun? Oder soll dieser Einwurf etwa sagen wollen, weil die Methode nicht wohl verbessert werden kann, so hat der Denkende bei ihrem Ausüben keinen Stoff und Anlaß zum Wechseln der Form? So wenig man diese Deutung zugeben wird, so liegt doch fast so etwas in dem unverdienten Vorwurf, denn gleichwie dem Gerechten kein Gesetz gegeben ist, so kann auch dem Denkenden von Menschen keine Schranke seines Denkens und Forschens gesetzt werden. Und wie vieles bleibt dennoch auch, wenn der Lehrer strenge an der vorgeschriebenen Form hält, dem Denkenden durch geschickte Wahl von Beispielen in der Zahlenlehre Gelegenheit übrig, selbstthätig zu Werke zu gehen, wie vielen Stoff gibt ihm die Form- und Größenlehre zur Selbstübung seiner Erfindungs- und seiner Denkkraft? Allein das sogenannte eiserne Joch, das die Pestalozzische Methode durch genaues Vorschreiben des Lehrstoffes den Lehrern auflegen soll, ist meines Erachtens für Hunderte derselben äußerst nothwendig, indem diese sonst zwecklos umherschweifen in den verworrenen Bruchstücken ihres halbverdauten Wissens und ohne Auswahl des Nöthigen und Nützlichen das min-

der Nöthige so gut zum Nöthigen mischen, als das Unnützliche zum Nützlichen. Dieser Mehrzahl von Lehrern ist es nöthig, mit des Sanctorius Wage das Pensum vorzuwägen, das sie vortragen sollen.

12) „Es sey widersinnig, wenn die Pestalozzianer behaupten, daß die Wirksamkeit der Methode gar nicht vom Talente des Lehrers abhange, weil sie ihm jeden Schritt vorzeichne, so daß auch der minder fähige Lehrer nach ihr unterrichten könne.“

Richtig verstanden hat diese Behauptung meiner Ansicht nach nichts Widersinniges. Man muß nur nicht den Sinn hineinlegen, als ob es sagen solle, der bessere, talentvollere Lehrer werde nicht besser unterrichten, als der schlechte, allein dies wollen diese Worte nach meiner Ansicht nicht sagen, sondern, da der Unterrichtsstoff schon methodisch zerlegt, jeder Schritt, den die Lehrer das Kind zu führen haben, schon vorgezeichnet sey, so sey auch der minder fähige Lehrer im Stande, sie zu behandeln, indem er dann nur das Organ der Methode werde, die durch ihn dennoch auf die Kinder wirke. Und bei der Menge von ungebildeten Schullehrern, die in bessere zu verwandeln oder mit besseren zu vertauschen, nicht das Werk eines Jahrzehends ist, möchte ich es als keinen geringen Vorzug der Methode ansehen, daß sie auch diese Leute in den Stand setzt, ihren Unterricht noch wirksamer zu machen, als bisher.

13) „Es frage sich, ob die gescheiten Männer unsrer Zeit, die doch nach der alten Methode gescheit worden seyen, noch gescheiter worden seyn würden, wenn sie nach der Pestalozzischen Methode wären unterrichtet worden."

Dieser Einwurf, mit dem so Viele über Pestalozzi's Methode den Stab gebrochen zu haben wähnen, ist von keiner großen Bedeutung und am wenigsten gegen eine einzelne Methode, und also auch nicht besonders gegen Pestalozzi's Methode gerichtet, sondern wenn die gescheiten Männer unsrer Zeit ihr Gescheitseyn der alten Methode, nach der sie unterrichtet worden, verdanken und damit die Unübertrefflichkeit derselben beweisen wollen, so gilt dieser Einwurf eigentlich jeder nachfolgenden besseren Methode und da das Menschengeschlecht zu den ältesten Zeiten schon gescheite Männer aufzuweisen hatte, so hätte man auch bei der Vorpestalozzischen Methode dieselbe Frage aufwerfen müssen. So wenig nun das Gescheitwerden von Einzelnen auch bei einer minder guten Erziehungs- und Unterrichtsmethode ein gültiger Beweis für die Gleichheit der Vorzüge jener und der neuen Methode seyn dürfte, so möchten auf der andern Seite Plamanns Worte jene Fragenden zu andern Betrachtungen leiten. S. 3. sagt er: „ich frage unsre Land„wirthe, Künstler, Handwerker, unsre Aerzte, Rechts„gelehrte und praktischen Schulmänner, auf welchem

„Wege sie zu demjenigen Grade von Einsichten, Fer-
„tigkeiten, Erfindungskraft und Geschmack gelangt
„sind, durch welchen sie sich in ihrem Beruf als nütz-
„liche Bürger des Staats auszeichnen, und sie wer-
„den mir antworten: auf dem Wege der Erfah-
„rung. Dies ist der Weg, auf welchem die Natur
„selbst den Menschen bildet, es ist der Weg der An-
„schauung. Er leitet nach psychologischen Gesetzen,
„mechanischer, als man glaubt, zur Abstraction und
„Reflexion über die Gegenstände unsres Treibens und
„Wirkens. Es gibt in jedem Berufe eine nicht geringe
„Anzahl von Leuten, deren Scharfsichtigkeit und Ge-
„schicklichkeit man bewundern muß, da sie dem Schul-
„unterricht doch blutwenig zu danken haben, ja! die-
„ser oft ihrer Bildung geradezu entgegenwirkte."
Wollte man nun, möchte ich hinzusetzen, um dieses Erfahrungsbeweises willen, überhaupt den Unterricht für überflüßig erklären, wie der erwähnte Einwurf jede neue Methode gerne darum verwerfen möchte, weil es bei der alten auch gescheite Männer gegeben habe? Da nun die Pestalozzische Methode diesen Weg der Erfahrung ihre Zöglinge leitet, so möchte ihr einst von den Dankbaren der Ruhm zugetheilt werden dürfen, daß sie das Gescheitwerden ihnen erleichtert und mehreren, auch durch Naturanlagen und günstige Verhältnisse weniger unterstützten, Zöglingen dieses Gut zu verschaffen gewußt habe.

Es dürfte nicht unzweckmäßig seyn, wenn ich hier noch kurz die

Widersprüche mehrerer gegen Pestalozzi's Methode erhobenen Einwürfe zusammenstelle, um theils zu zeigen, daß man oft etwas zum Nachtheil dieser Methode anführte, was man der alten Methode zum Vorzug anrechnet und theils, daß viele Einwürfe durch ihre gegenseitige Vergleichung sich selbst aufheben.

1) Pestalozzi wird getadelt, daß er nicht die lebendige Fülle von Eigenschaften eines Dinges seine Zöglinge anschauen, daß er sie nicht überall hinfühlen, hinriechen, hinhören und hinschmecken lasse (siehe Nro. 2. 4. 5. der Einwürfe) und doch heißt es an einem andern Ort: (siehe Nro. 8) das Beziehen aller Erkenntnisse auf das Fundament der Anschauung erzeuge Zweifler in Gegenständen, die nicht zu beschauen seyen. — Wenn diese Besorgniß gegründet ist, so darf man doch wohl fragen: werden die Erzieher, die da wollen, daß man alles, nicht blos mit den Augen anschauen, sondern selbst befühlen, beriechen, durch Hinhören und Hinschmecken, also mit allen seinen Sinnen beschauen soll, dem Zweifeln steuern, und etwa eine Erkenntniß durch Glauben fördern? Und wie kann eine Methode Zweifler erzeugen, die, wie die Pestalozzische, (nach Nro. 5.) nicht einmal den Forschungsgeist der Kinder übt und schärft?

2) Man wirft Pestalozzi die zu strenge Lückenlosigkeit seiner Methode vor und doch sagt man, er gebe dem Kinde nicht die lebendige Fülle aller Eigenschaften eines Gegenstandes, (lasse also doch Lücken übrig) auch vermöge sein lückenloser Unterricht doch nicht vor Lücken des Wissens zu schützen und doch argumentirt man aus der strengen Lückenlosigkeit so manches Uebel für die Bildung des jugendlichen Geistes. (Siehe Nro. 3. der Einwürfe.)

3) Die Pestalozzische Methode mache alles zu deutlich dem Menschenverstand, zergliedere den Stoff bis in seine Atomen, so daß der Forschungsgeist ohnmöglich durch sie geübt werden könne (ad Nro. 5) und doch soll sie (nach Nro. 9) den Geist der Kinder so anstrengen, daß selbst die feinsten Organe darunter Noth leiden und für die Gesundheit der Zöglinge selbst Gefahr zu fürchten wäre.

4) Die Pestalozzische Methode, sagt man, bilde nur einseitig und doch wehrt man sich gegen sie, daß sie dieselben Kräfte in allen Menschen ausbilden wolle. Soll es ein Vorrecht der vornehmen Stände seyn, nur einseitig gebildet zu werden? Oder wenn man behauptet, der niedere Stand der Menschen bedürfe keiner allseitigen Bildung, wäre da nicht die Pestalozzische Methode, von der man sagt, daß sie nur einseitig bilde, gerade die zweckmäßigste Lehrmethode für die niedere Classe des Volks?

5) Die Pestalozzische Methode sey zu mager, verbanne alle Realien, deren Nothwendigkeit zur gemeinsamen Ausbildung des menschlichen Geistes doch nicht geleugnet werden sollte, aus dem Unterricht — und (nach Nro. 7. b) warnt man doch vor ihr, als bringe sie dem Volk eine Masse von Kenntnissen und Fertigkeiten auf, deren Besitz es nicht brauche, ihm selbst Unzufriedenheit mit seiner Lage erzeugen könnte.

6) Es sey ein eisernes Joch (nach Nro. 11) an welches die P. Methode den Lehrer schmiede, indem er sich an dem Leitfaden ihrer Unterrichtsbücher wie eine Maschine lebenslänglich herumdrehen müße, wo sein Geist keine Gelegenheit habe, von seinen eigenen Ideen etwas hinzuzufügen — und (nach Nro. 12) heißt es doch, es sey eine widersinnige Behauptung der Pestalozzianer, daß die Methode gar nicht vom Talente des Lehrers abhänge, da doch, wenn der Lehrer bei dieser Methode keine Gelegenheit hat, von seinen eigenen Ideen etwas beizumischen, diese Behauptung nichts Widersinniges hat, sondern vielmehr nur den, der am ersten zweifelt, befremden kann.

7) Pestalozzi's Methode, sagt man, sey zu weitläufig, führe auf solchen Umwegen die Zöglinge herum, daß sie nur langsam zum Ziele kommen — und doch soll sie Frühreife bewirken?

B. Einwürfe gegen die Anwendbarkeit der Methode in Volksschulen. *)

Ich theile diese Einwürfe a) in solche, die nicht Pestalozzi's Methode treffen, sondern jede Schulverbesserung, die man aber, um der Einwürfe Zahl gegen diese Methode zu vermehren, unter ihre Rubrik gebracht hat, und b) in die, welche die Pestalozzische Methode allein treffen. Die ersten will ich allgemeine und die letzten: besondere Einwürfe nennen.

a) All-

*) Indem ich diese Einwürfe hier berühre, so weiche ich zwar von dem Zwecke meiner Abhandlung ab, die blos die Principien der Pestalozzischen Methode zu beurtheilen, und gegen Einwürfe zu vertheidigen, die Absicht hat, allein wenn jene Principien nicht als bloße Ideen erscheinen sollen, so muß nothwendig auch ihre Anwendbarkeit und die Anwendbarkeit der nach ihnen verfertigten Lehrmittel den Zweck dieser Abhandlung berühren und sowohl um dieser Ursache, als um der in der gegenwärtigen Zeit gerade wichtig gewordenen Frage: ob diese Methode in den Volksschulen anwendbar sey? konnte ich die dagegen erhobenen Einwürfe um so weniger umgehen, je mehr ich diese Frage schon oben zu bejahen, mich aus Ueberzeugung verbunden fühlte.

a) Allgemeine.

1) „Man brauche mehr Lehrzimmer, mehrere Lehrer und Klassenabtheilungen, um die Pestalozzische Methode zweckmäßig in den Schulen anzuwenden.“

Versteht man darunter die Aufhebung des Uebelstandes, daß 2 Lehrer zugleich in einer oft engen Schulstube verschiedene Klassen von Kindern unterrichteten, so wird wohl diese Veränderung jede Schulverbesserung wünschen müßen, denn für jede Methode ist der gleichseitige Unterricht zweier Lehrer in einer Stube störend und die Aufmerksamkeit der Kinder zerstreuend. Leiden aber die ökonomischen Verhältnisse einer Kommun diese zur allgemeinen Schulverbesserung gehörende Veränderung nicht, so sehe ich nicht ein, warum P. Methode mehr Zimmer und mehr Lehrer fordern soll, als eine andere. Weil sie etwa laut sprechen läßt? Das laute Sprechen konnte vorher auch nicht vermieden werden und artete oft genug beim Lesen selbst in Geschrei aus. Uebrigens gibt P. Methode auch stille Beschäftigungen, (mit Formenlehre, Zeichnen, Schreiben, Zählen an beweglichen Gegenständen für die Kleinen) so daß der Lehrer, während er die eine Classe laut unterrichtet, die andere in der Stille beschäftigen kann. Classenabtheilungen macht sie aber nicht mehrere nöthig, als die Verschiedenheit

der Kenntnisse und Fortschritte der Kinder in jeder Schule den Lehrer zu machen nöthigt.

2) „Bei den vielen Schulversäumnissen, die in den Volksschulen nicht ganz abgestellt werden könnten, sey ihre Einführung in dieselbe um so weniger thunlich, je lückenloser ihr Unterricht sey und je mehr also jede Versäumniß der Schule diese Kinder hindere, mit den andern weiter fortzumachen."

Schulversäumnisse sind wohl der guten Wirkung eines jeden zweckmäßigen Unterrichts nachtheilig und wenn sie es nicht sind, wenn die Kinder bei der alten Unterrichtsmethode (wie man doch aus diesem Einwurf mit Recht folgern muß) den Unterricht Tage und Wochen lang versäumen konnten, ohne Nachtheile, ohne Lücken in ihrem Wissen davon zu fühlen und ohne daß die andern Kinder indessen weiter vorwärts gekommen sind, kann dies etwas anders als die Schlechtigkeit eines solchen Unterrichts oder die Gewissenlosigkeit des Lehrers beweisen, dessen Unterricht man Tage lang versäumen kann, ohne etwas dabei zu verlieren? Nachholen müssen solche Kinder, die viele Schulen versäumen, allerdings das Versäumte, dies wird bei jeder guten Methode nothwendig seyn und um die Uebrigen nicht im weiteren Fortschreiten aufzuhalten, muß der Lehrer sie so lange zu einer anderen Classe zurückweisen oder in besonderen

Stunden ihnen nachhelfen, zu welcher Nachhülfe bei dieser Methode die geübteren Schüler leicht gebraucht werden können.

3) „Das Anschaffen von Subsellien und Lehrbüchern koste in den Geldarmen Zeiten zu viel.“

Diesen Kostenaufwand verursacht die Pestalozzische Methode nicht, die eben so gut auch an Tischen kann geübt werden, sondern die allgemeine Schulverbesserung. Subsellien sind zu jeder Methode nöthig, wie sie auch in manchen Nichtpestalozzischen Schulen schon früher eingeführt wurden, denn daß die Kinder dem Lehrer im Gesichte sind, daß sie alle an die große schwarze Tafel, auf welcher der Lehrer allen zugleich so manches anschaulich machen kann, hinsehen können, dies ist wohl eine vorzügliche Bedingung jedes zweckmäßigen Unterrichts und jeder guten Schuldisciplin. Uebrigens kosten sie auch nicht zu viel, wenn man, wie es in einigen Schulen geschah, die alten Tische und Bänke dazu benutzt, auch ersparen sie den Raum, den die überflüssige Breite der Tische in der Schule zwecklos eingenommen hat. Was das Anschaffen der Lehrbücher betrifft, so ist nur ein Exemplar von jedem Unterrichtsgegenstand für den Lehrer nöthig, die Kinder selbst bedürfen um der Methode willen keiner neuen Bücher, ihnen erspart die Methode vielmehr, wie schon oben gezeigt wurde, manche Ausgabe.

4) „Das Volk sey gegen die neue Methode eingenommen, und werde seine Unzufriedenheit darin äußern, daß es seine Kinder die Schulen versäumen lasse."

Die Unzufriedenheit des Volkes trifft jede Neuerung, sobald man es darauf aufmerksam macht und ihm den Wahn erregt, als habe es ein Wort darein zu sprechen. Wenn das Volk einmal die Lehrmethoden in den Schulen zu bestimmen hat, dann braucht es keiner Schulcommission und keiner Inspektionen mehr. Wer sich erinnert, daß die Einführung des neuen Gesangbuches selbst hin und wieder militairische Gewalt nöthig machte, wer die Widersprüche einzelner Gemeindeglieder gegen die neue Liturgie kennt, der wird eine solche Unzufriedenheit gegen das bessere Neue nach ihrer Quelle und ihrem Gewichte richtig deuten und auch die Mittel darnach berechnen, mit denen man auf einmal die Unzufriedenen wenigstens so lange zum Schweigen bringen kann, bis sie im Schweigen die wohlthätigen Früchte der Verbesserung anschauen lernen, die sie, so lange sie im Zustand des Räsonnirens waren, nicht sehen wollten.

5) „Die Lehrer würden bei der neuen Methode die andern nützlichen Lehrgegenstände zu sehr vernachläßigen und ihren Lieblingsmaterien die meiste Zeit widmen."

Hier möchte man fragen: hat diese Besorgniß wohl die Pestalozzische Methode veranlaßt, war dies nicht zu allen Zeiten und bei allen Methoden der Fall, daß einzelne Lehrer gewisse Lieblingsmaterien vor den andern cultivirten? Muß nicht eben darum der Staat dafür sorgen, daß durch vorgeschriebene Lections und Stundenplane und genaue Aufsicht dies verhütet werde?

6) „Man solle das Bessere oder eben so gute Alte nicht mit der neuen Methode verdrängen wollen.“

Dies soll freilich nicht geschehen. Nur muß man auch nicht blind seyn wollen für das Fehlerhafte, muß nur in den Volksschulen nicht die besseren Methoden der neuern Pädagogen allgemein vorhanden glauben, muß nicht etwas für besser halten, was es nicht ist. Auch möchte der Lehrer selbst, den oft Eitelkeit irre leitet, nicht gerade der richtige Beurtheiler des Guten seiner bisherigen Methode seyn. Indessen kann ohnedem nichts weniger durch Zwang eingeführt werden, als eine bessere Lehrmethode, mahnen kann man den Trägen wohl an seine Pflicht, ihn aufmuntern, dem Beispiel des Besseren nachzufolgen, auch den bösen Willen, der sich besonders im Nichtbenutzen der ihm vom Staate dargebotenen Gelegenheiten zum Erwerbe einer zweckmäßigeren Methode äußert, kann man bestrafen, aber wer beweisen kann, daß er bis-

her nach einer besseren Methode unterrichtet hat, der kann doch wohl, zum schlechteren zurückzuschreiten, nicht gezwungen werden. Des Staates Zweck ist nur Verbesserung des Unterrichts, und nicht die Einführung dieser oder jener Methode, die letzte ist ihm nur Mittel zu jenem Zweck. Uebrigens vergißt man bei diesem Einwurf, daß man der Pestalozzischen Methode den Vorwurf macht, sie habe nichts Neues, denn wenn sie nur das alte Gute in sich vereinigt, wenn sie also selbst etwas Altes ist, wie kann man denn so sorglich warnen, sie solle doch das alte Gute nicht verdrängen? Oder hätte sie demnach doch etwas Neues in ihrem Gefolge, das dem Alten eine Veränderung bereiten könnte? Oder steht dieser Einwurf unter der Reihe der übrigen, nur um alle möglichen Fälle zu erschöpfen und gegen spätere Entdeckungen sich zum voraus zu wahren, wie dort die Athener unter die übrigen Altäre einen stellten mit der Aufschrift: dem unbekannten Gott?

7) „Es habe den Schein, als hätte der Staat bisher nichts für die Verbesserung des Schulunterrichts gethan, wenn die Einführung einer neuen Methode für ein so dringendes Bedürfniß erklärt werde."

Dieser Einwurf würde gegen jede Verbesserung streiten, denn wenn diese allemal jenen Vorwurf involvirte, so müßte der Staat nur darum beim Alten

bleiben, damit er seine frühere Verordnungen als die für alle Zeiten unübertreffliche und sich selbst für infallibel erklärte. Allein warum sollte der Staat in seinen Verordnungen nicht auch mit dem Geiste der Zeiten fortschreiten, kann er zurückbleiben, wenn die Einzelnen, aus denen er besteht, vorwärts eilen? Der Staat thut zu jeder Zeit seine Pflicht, wenn er das Gute, das die Gegenwart mit sich bringt, nützt und in seine Anordnungen für das Ganze einwebt. Dies mußte er immer für seine Pflicht halten, sollte er nun einen Vorwurf zu befürchten haben, wenn er fortfährt, diese Pflicht zu thun, und eine Lehrmethode den Lehrern bekannt zu machen sucht und ihre Anwendung ihnen empfiehlt, sie, deren Bedürfniß seine seit Decennien erlassene Befehle schon ausgesprochen haben?

b) Besondere.

1) „Pestalozzi's Methode raube in den Volksschulen die Zeit zu zweckmäßigern, nöthigern und gemeinnützlichern Lehrgegenständen."

Diesen Einwurf habe ich schon hin und wieder berührt. Allein er hat, wenn man einen Lectionsplan nach der alten Unterrichtsmethode und nach der neuen mit einander vergleicht, auch so gar nichts für sich, daß ich nicht begreifen kann, wie man so viel Gewicht darauf zu legen geneigt ist. Was lernten bisher unsre Kinder in den gewöhnlichen Schulen?

Außer Religion nichts als: lesen, schreiben, rechnen, und Gedächtnißübungen, auch wurde vor und nach der Schule gesungen, hin und wieder dictirt geschrieben, in Rochows Kinderfreund gelesen, Seilers biblische Geschichte vorgelesen, auch manchmal eine Landkarte vorgezeigt, etwas von der Naturlehre, Naturgeschichte in Bruchstücken vorgetragen. Und nun sollen sie lernen: Religion und Moral, ihre Muttersprache, die den Unterricht des Lesens, Schön- und Rechtschreibens, die Anleitung, ihre Gedanken deutlich auszudrücken, umfaßt, sollen erhalten eine Anleitung zum Zeichnen, Singen, Anfangsgründe der Geometrie, und Unterricht in der Zahlenlehre. Rochows Kinderfreund kann immer neben diesen Lehrpensen als Lesebuch bestehen, sowie der Religionsunterricht bald im Unterricht nach dem Katechismus, bald im Vortrag der biblischen Geschichte nach Seiler, bald im Lesen zweckmäßig ausgewählter Stellen der Bibel, bald im Erklären der zum Memoriren aufgegebenen, Sprüche und Gesänge bestehen wird. Welche wichtige Lehrgegenstände würden demnach durch die neue Methode aus unsern Schulen verdrängt? Etwa die Bruchstücke von Geographie, Naturlehre und Naturgeschichte, die nur ein verderbliches Halbwissen förderten? Zu ähnlichen Bruchstücken ließe sich wohl auch noch Zeit finden, wenn man ihren Verlust so hoch anschlagen wollte. Allein das Gemeinnützliche von diesen histo-

rischen Kenntnissen würde, meines Erachtens, am schicklichsten in den an die Elementarschulen sich anschließenden Sonntagsschulen gelehrt, wo dergleichen Kenntnisse nicht nur für die bereits gebildetere Geisteskraft leichter zu erwerben, sondern auch dem reiferen Alter interessanter seyn würde.

2) „Die Pestalozzische Methode führe die Bauernkinder zu weit und koste zu viele Zeit."

Wenn die Geisteskräfte des Bauern zu entwickeln und zu bilden, der bisherigen Lehrmethode Zweck nicht war, dann führt Pestalozzi's Methode ihn weiter, als die alte, aber zu weit? Das kann wohl der nicht behaupten, der an eine höhere Bestimmung des Menschen glaubt, als die ist, in der Erde zu graben. Oder soll die Methode in materieller Hinsicht den Bauern vielleicht mit Kenntnissen überladen, die er nicht braucht? Lesen, Schreiben, Rechnen hat man ihn bisher gelehrt, auch hies man singen das Geschrei, zu dem man ihn in so vielen Schulen abrichtete, nun soll er dies alles nicht blos dem Namen nach, sondern in der Wirklichkeit lernen, soll seine Muttersprache kennen und gebrauchen, soll etwas Zeichnen und Geometrie lernen. Die beiden letzten Gegenstände wären die neuen Lehrpensen, sollen sie etwa den Bauer über seine Sphäre hinaus bilden oder unnöthige Kenntnisse für ihn seyn? Wer wollte das behaupten? Und wie reimt sich dieser Vorwurf

gegen die Methode mit der Behauptung ihrer Gegner, daß sie zu mager sey — ja! warum zanken sie mit ihr, daß sie so wenig Realien in den ersten Unterricht aufnehme?

3) „Die Pestalozzische Methode schade der Gesundheit der Kinder, durch das beständige Hinschauen auf die Tafel verursache sie Augenschwäche und durch das laute Reden die Lungensucht."

Pestalozzi's Zöglinge zu Yverdon, die von Morgens 6 bis Abends 8 Uhr unterrichtet werden, mögen diesen Einwurf am besten widerlegen. So lange als die Kinder itzt an die Tafel sehen müssen, haben sie wohl vorher auch dorthin sehen müssen, wenn ihr Lehrer ein Rechnungsexempel oder einen Satz zum Abschreiben dort aufzeichnete. Uebrigens stärkt die Uebung unsre Kräfte und das ferne Sehen schwächt weniger, als das nahe Beschauen der Gegenstände, auch ist ein zu langes Fixiren der Augen auf einen Gegenstand nicht dabei nöthig. Lungensucht kann durch das P. laute Sprechen nicht wohl veranlaßt werden, eher durch das in manchen alten Schulen bisher gewohnte Geschrei, vielmehr rühmen mehrere Pädagogen den wohlthätigen Einfluß dieses lauten Sprechens in die Gesundheit der Kinder, weil es statt der Bewegung dient und zur Uebung und Stärkung der Lunge.

4) „Es sey nicht nöthig, alle Pestalozzischen Lehrmittel einzuführen, es sey eine Grille der Pestalozzianer, wenn sie sagen, daß man der Conformität wegen alle einführen solle, denn die Pestalozzischen Erfindungen machten kein so geschlossenes und zusammenhängendes Ganzes, daß, wenn nur ein Ring davon genommen würde, das Ganze seine Kraft und Bedeutung verlöre."

Wenn der Grundsatz P. eine Elementarbildung methodisch zu vollenden, eine Grille ist, dann ist diese Behauptung auch eine — wenn aber die Zweige seiner Methode bestimmt sind, ein Ganzes zu bilden und einen Zweck, die allseitige Entwicklung und Bildung der Geisteskräfte, zu fördern, so möchte man doch mit Recht fragen: wozu trennen die Mittel, die nur in harmonischem Verein den Zweck fördern und die getrennt nur einseitig bilden? Wer freilich beim Unterricht nur den materiellen Zweck vor Augen hat, der betrachtet P. Zahlenlehre als ein Rechenbuch und Schmids Formenlehre als ein Handbuch in der Feldmesserkunst und kann dann freilich nicht begreifen, warum denn mit der Zahlenlehre auch die Sprachlehre und mit der Formenlehre auch die Gesanglehre eingeführt werden solle. Dem aber, der den formalen Bildungszweck der Methode nicht aus den Augen verliert, wird es nicht schwer, den harmonischen Verein

aller der Unterrichtszweige zu begreifen. Bei den Lehrern, die nur einzelne dieser methodisch bearbeiteten Lehrfächer zu behandeln gelernt hätten, und die andern nur ungeschickt anwenden würden, wird allerdings nur die Anwendung dieser einzelnen Zweige Statt finden können und bei ihnen dann freilich auch nur zunächst von Erleichterungsmitteln für die Erreichung des materiellen Zwecks die Rede seyn.

VI. Resultate.

Da ich nun das Ziel meiner Abhandlung erreicht zu haben glaube, so will ich meinen Lesern eine kurze Uebersicht dessen geben, was aus dem Vorhergehenden resultirt und was noch für eine weitere Prüfung und Beurtheilung übrig bleibt.

I.

Die Pestalozzische Methode darf nicht blos als Unterrichtsmethode, sondern sie muß zugleich als Erziehungsmethode in's Auge gefaßt werden, wenn man ihren Werth richtig beurtheilen will. Beide Zwecke mit einander vereinigt hat sie entschiedene Vorzüge durch die Bestimmtheit und Consequenz ihrer Principien, durch das Ineinandergreifen und gegenseitige Unterstützen und harmonische Wirken ihrer Erziehungs- und Unterrichtsmittel.

II.

Ihre Erziehungs- und Unterrichtsprincipien sind zum Theil alt, zum Theil neu. Alt, insofern manche derselben von den denkenden Pädagogen alter und neuer Zeit vor Pestalozzi schon ausgesprochen und als die bessere Erziehung, den zweckmäßigeren Unterricht begründend anerkannt worden. Neu, insofern Pestalozzi selbst welche erfunden, andere in einem ausgedehnteren Sinne genommen, modificirt, mit seinen Principien in strengen Zusammenhang gebracht und durch sein Umarbeiten ein neues zusammenhängendes Ganze daraus geformt hat.

III.

Abgesehen davon, ob sie alt oder neu sind, so gestehen die meisten Erzieher ein, daß sie gut seyen. Denn was man von ihnen alt nennt, das reklamirt man für die besten Pädagogen der Vorzeit und der Gegenwart als Eigenthum und erkennt damit ihre Vortrefflichkeit an und der Tadel, der die neuen trifft, gilt meistens nur der Unbestimmtheit der Pestalozzischen Terminologie, die manche Misdeutungen veranlaßte.

IV.

Die Einwürfe, die gegen Pestalozzi's Methode erhoben wurden, fanden theils ihren Grund darin,

daß so Viele sein ganzes Erziehungs- und Unterrichtssystem nicht aufgefaßt, nur einzelne Principien aus der Verbindung mit andern herausgerissen, oft selbst die äußere Lehrform zum Lehrprincip gemacht und also die Methode selbst schief beurtheilt haben, theils entstanden sie aus Aerger über die Anmaßungen einiger in ihrem Enthusiasmus für die neue Methode zu weit gehender Pestalozzianer, theils aus Aerger, daß ein Schweitzer den Deutschen, die so lange schon an der Pädagogik studiren, die Siegespalme entreissen sollte, theils galten sie nur den Besorgnissen vor dem Mißbrauch ihrer Anwendung, den Besorgnissen vor zwangsmäßiger Einführung derselben in den Volksschulen, oder sie betrafen die Lehrmittel und einige an ihnen ausgestellten Mängel oder sie hatten die Bestimmung, bei dem Erlernen und Ausüben der Methode Vorsicht zu empfehlen, eine Vorsicht, die freilich nicht erst bei der neuen Methode hätte zur Sprache kommen sollen, da sie weder etwas heterodoxes noch dem Staate gefährliches lehrt.

V.

Die Anwendbarkeit der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsprincipien ist wohl keinem Zweifel mehr unterworfen, denn in ihnen selbst liegt kein Grund, dies zu bezweifeln und da sie von der Natur geborgt sind, so dient ja die Erfahrung ihnen

zur Stütze. Allein Pestalozzi hat auch diese Principien in eigenen darnach bearbeiteten Lehrbüchern anzuwenden versucht und seine Versuche zeugen für die Anwendbarkeit dieser Principien.

VI.

Die von Pestalozzi und seinen Gehülfen nach diesen Principien bis itzt bearbeiteten und im Druck erschienenen methodischen Lehrbücher sind:

a) das Buch der Mütter, welches noch nicht vollendet ist, auch im Institute selbst gegenwärtig nach einem ausgedehnteren Plane umgearbeitet werden soll,

b) die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse nebst der Einheit- und den Bruchtabellen,

c) die Anschauungslehre der Maßverhältnisse.
(Diese 3 Bücher erschienen zuerst von Pestalozzi bearbeitet und waren bestimmt, die Elementarpunkte der menschlichen Erkenntniß — Werth, Zahl und Form zu umfassen.)

d) Schmid's Elemente der Form und Größe.

e) Schmid's Elemente des Zeichnens.

f) Schmid's Elemente der Zahl, als Fundament der Algebra nach Pestalozzischen Grundsätzen.

g) Pfeiffers und Nägeli's Gesanglehre, deren Druck itzt auch vollendet seyn soll.

Als Versuch, die noch fehlende Sprachlehre einstweilen zu suppliren, kann

h) Zeller's Fundament des deutschen Sprachunterrichts, sowie

i) sein Fundament des Schreibens

hieher gerechnet werden.

Ob nun diese Bücher den Principien der Pestalozzischen Methode gemäs ausgearbeitet sind, dies verdient eine eigene Untersuchung, und ist in gewisser Hinsicht unabhängig von der Meinigen, denn wenn die Principien der Pestalozzischen Methode fest stehen, so kann, wenn auch die nach ihnen bearbeiteten Lehrmittel Mängel haben, die Methode kein Vorwurf treffen, sondern nur die schon lange gemachte Erfahrung wieder aufs neue bestätigen, daß die menschlichen Versuche perfektibel sind und diese Bemerkung sollte nur wiederholte Versuche veranlassen, die allmählig das Vollkommnere herbeiführten. Indessen muß ich nach der mit aller Sorgfalt angestellten Prüfung, nach den Erfahrungen, die mein amtlicher Wirkungskreis mir darüber zu machen, Gelegenheit gab, der Wahrheit das Zeugniß geben, daß ich die vollendeten Pestalozzischen Lehrbücher, ohne die einzelnen Mängel, die jedes menschliche Lehrbuch nie verleugnen wird, daran zu übersehen, ihrem Zwecke und den Hauptprincipien der Methode entsprechend und folglich anwendbar für

den Schulunterricht halte, und daß die gegen einzelne dieser Lehrbücher ausgestreuten Vorwürfe zum Theil höchst ungerecht sind. Es war mein Plan, dies im detail zu zeigen und ich hatte schon begonnen, einige Lehrbücher zu beurtheilen, allein die Abhandlung wuchs zu sehr an, so daß ich genöthigt war, meinem Plan engere Grenzen zu setzen.

VII.

Für den vollständigen Elementarunterricht wäre nach meiner Ansicht hinreichend:

a) ein Handbuch zur religiös moralischen Erziehung, so wie zur Belehrung über die positive Religionswahrheiten.

b) Zahlenlehre.

c) Formen= Größen= Zeichnenlehre.

d) Sprachlehre, womit die Schreiblehre verbunden wäre.

e) Gesanglehre.

f) Ein Buch der Mütter, das nicht nur zu Sprachübungen, sondern auch zu Verstandesübungen diente, indem es die Elemente der sogenannten Realkenntnisse zum Behuf der formalen Bildung enthielte.

Von diesen Büchern fehlte nun noch a) d) und f). An dem Buche der Mütter, dessen Plan, wie er in der Wochenschrift für Menschenbildung geschildert

ist, mir dem angegebenen Zwecke ganz zu entsprechen scheint, wird, wie ich höre, sowie an der Sprachlehre und an den Grundsätzen der religiös-moralischen Erziehung gegenwärtig im Institut gearbeitet.

VIII.

Meiner Ansicht nach könnten die bereits erschienenen Pestalozzischen Lehrbücher mit großem Nutzen für den Schulunterricht und für die Volks- und Menschenbildung einstweilen in den Elementarschulen oder s. g. Volksschulen angewendet und der noch fehlende religiös-moralische Unterricht von den Geistlichen übernommen und geleitet; die noch fehlende Sprachlehre einstweilen mit der Zellerschen — Stephanischen — oder Tillich'schen Sprachlehre, welchen letzten ich aber das gewiß viele Vorzüge in sich vereinigende Zellerische Sprachbüchlein zum Gefährten wünschen würde, und mit der Zellerschen Schreiblehre, die nur schönerer Buchstabenformen bedarf, als methodische Anleitung zum Schreibenlernen aber vorzüglich ist, ersetzt werden, bis eine vollendetere Sprachlehre vom Pestalozzischen Institut oder von andern mit der Methode vertrauten Pädagogen zu Tage gefördert wird. Das Buch der Mütter könnte einstweilen in seiner noch unvollendeten Gestalt neben dem

schon in den Schulen eingeführten Rochow'schen Kinderfreund die Lücke ergänzen, die der Mangel eines vollständigen Buches der Mütter noch übrig läßt.

IX.

Daß unsre Volksschulen, wie sie die Mehrzahl liefert, nothwendig einer besseren oder überhaupt einer Methode bedürfen, darüber kann dem, der sie etwas kennen gelernt hat, kein Zweifel mehr obwalten. Die meisten Schulmeister haben gar keine Methode, das beweisen ihre Methodenbeschreibungen, die Zöglinge für den Schulstand, die sie liefern und die am allerwenigsten über ihre Unterrichtsmethode Auskunft geben können, das beweisen ihre praktischen Uebungen, u. so oft die Wirkungen ihres Unterrichts. Wenn ich nun der Pestalozzischen Methode den Vorzug vor den übrigen einräume, so sind meine Gründe theils schon im Vorhergehenden, zu suchen, theils halte ich sie darum für vorzüglich zum Einführen in den Volksschulen geeignet, weil sie zunächst für diese bestimmt, den ganzen Elementarunterricht umfaßt, und indem sie alle seine Lehrgegenstände nach gleichen Principien zu behandeln versucht hat (was noch nicht darnach bearbeitet ist, wird noch geliefert oder könnte von andern nach diesen Principien zu bearbeiten versucht werden) dadurch die Erziehung des Menschengeistes mit seinem Unterricht verbindet. Auch kenne ich keine Methode, die

von gleichen Grundsätzen ausgehend alle Lehrgegenstände des Elementarunterrichts geordnet umfaßte, sondern es gibt meistens nur Methoden des Lesens, Schreibens, und einzelner Lehrgegenstände, aber theils fehlen Principien zur Begründung des Ganzen, theils werden die verschiedenen Lehrgegenstände wieder nach verschiedenen Methoden behandelt, theils sind Regeln nur ausgesprochen, aber die darnach behandelten Lehrbücher sind noch rückständig. Selbst Pöhlmann, der unter den Neuern am vollständigsten die Lehrgegenstände in methodischen Lehrbüchern zu behandeln versuchte, hat meistens die Katechesirmethode zu Hülfe genommen, und ihre Mängel nicht ganz zu vermeiden gewußt. Bei den meisten dieser Methodenbücher werden gebildete Lehrer erfordert, um die tiefer verborgene Absicht zu ahnden und mit der gehörigen Geschicklichkeit die Methode anzuwenden und die erschienenen Lehrcurse geben oft nur Winke für die Methode. Aber den Stoff nicht nur nach den Grenzen des Elementarunterrichts herausgehoben und beschränkt, sondern auch nach den Reihenfolgen, in denen er stufenweise vorgetragen werden soll, zerlegt zu haben und mit den verschiedenen Lehrgegenständen zu einem Ziele lückenlos hinzuwirken, dieser Vorzug wird der Pestalozzischen Methode noch immer vor den rühmlichen Versuchen der geachteten Pädagogen unsrer Zeit eigen bleiben und sie für die Volksschulen vorzüglich

zur Einführung empfehlen. (Es ist wohl überflüßig, hier zu erwähnen, daß ich die gut gebildeten Lehrer meines Vaterlandes, die in meiner amtlichen Sphäre meiner Aufmerksamkeit nicht entgangen seyn können, nicht unter jenen gemeint haben kann, denn daß diese besseren Lehrer die Mehrzahl noch nicht bilden, das ist für sie kein Vorwurf.)

X.

Die Frage: wie die Methode eingeführt werden könne? zu beantworten, liegt zwar ausser dem Zweck meiner Abhandlung, allein da sie schon öffentlich zur Sprache gekommen ist, so will ich meine Ansichten hier nur kurz andeuten.

a) das erste Mittel ist, die Schullehrer mit der neuen Methode bekannt zu machen. Das Lehrerpersonale theilt sich in 3 Classen — Schulmeister, Provisoren und Incipienten oder Lehrlinge, *) und

*) Die Incipienten sollten in einer öffentlichen Bildungsanstalt überhaupt ihre ganze Bildung erhalten, damit sie nicht mehr, wie es so oft der Fall ist, den Händen unwissender Lehrer überlassen bleibe, dann würden sie theoretisch und praktisch die bessere Methode lernen. Provisoren und Schulmeister, wenn von den Lezten noch Alter und Fähigkeit Hoffnungen hegen läßt, sollten Lehrcurse hören, deren bereits schon mehrere in Wirtemberg mit Nutzen gehalten worden sind.

für diese 3 Classen werden verschiedene Mittel anwendbar seyn.

b) das zweite Mittel, daß die Geistlichen die neue Methode studiren, um sie den Schulmeistern ihres Ortes bekannt zu machen und ihre Versuche, sie anzuwenden, zu leiten.

c) Anschaffung der Lehrmittel aus dem pio corpore jedes Ortes für die Schule.

d) Schulconferenzen vierteljährliche unter Leitung eines oder zweier Geistlichen — als fortgesetzte Belehrungen über die bessere Erziehungs- und Unterrichtsmethode, mit denen praktische Uebungen verbunden seyn sollten.

e) Leitung und genaue thätige Aufsicht über die Anwendung der Methode, die also auch im Vordociren, Verbessern des Unterrichts, sich wirksam äußerte.

f) Lections- und Stundenplane, um die Fächer des Unterrichts zweckmäßig auf die Schulstunden zu vertheilen.

g) Eintheilung der Schulkinder in Classen — es sollte blos mit den Kleinen 6 — 8 jährigen der Unterricht nach der neuen Methode begonnen und die älteren Kinder, die schon weiter fortgeschritten sind, (denn die andern gehören in diese Classe, wenn sie gleich älter wären,) noch nach der bisherigen Methode bis zu ihrem Austritt aus der

Schule unterrichtet werden, damit es für diese keinen Stillstand gebe.

h) Wo die Pestalozzische Methode in einer Schule eingeführt ist, müßte nach dem Abgang des Schulmeisters wieder ein in der Pestalozzischen Methode geübter Schulmeister dorthin ernannt werden, damit nicht eine Verwirrung in dem Unterricht und ein Stillstand in den Fortschritten der Kinder entstünde.

i) Schutz von Seiten der obern Behörden für die thätigen Geistlichen und Schullehrer, die sich die Verbesserung der Unterrichtsmethode in den Schulen angelegen seyn lassen, gegen die Vorurtheile des Aberglaubens, der Schwärmerei, der Unwissenheit, des bösen Willens, und der jeder Neuerung widerstrebenden rohen Volksklasse.

Zum Schlusse meiner Abhandlung sey mir erlaubt, eine treffliche Stelle aus den bei Cotta 1810. unter dem Titel: Sophron erschienenen Schulreden von Herder über den Spruch: non scholae, sed vitae discendum! welchen man auch der Pestalozzischen Methode zur Beherzigung vorhalten zu müssen glaubte, noch anzuführen.

„Was heißt: lernen? Worte ohne Gedanken lernen, ist der menschlichen Seele ein schädliches Opium, das zwar zuerst einen süßen Traum, einen Tanz

von Sylben und Bildern gewährt — bald aber spürt man, wie bei dem körperlichen Opium, die bösen Folgen dieser Wortträume. Von dieser Wortschlenterei muß sich ein denkender Jüngling frühe entwöhnen, denn mit ihnen hat er nicht denken gelernt, sondern das Denken verlernt. Lebenslang bleibt er sonst ein Nachsprecher, ein Wortstreiter, Worthändler. Worte sind blos das Instrument, dies muß ich mit eigenen Kräften, auf meine Weise brauchen lernen oder ich habe nicht gelernt. Der beste Prüfstein also, ob jemand etwas gefaßt hat, ist, daß er's nachmachen, daß er's selbst vortragen kann, nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten. — Merkt euch das, ihr Katecheten! Das ewige Wenden und Drehen vom Subjekt auf's Prädikat, vom Prädikat auf's Subjekt: Wer hat dich erschaffen? Wen hat er erschaffen? ist noch kein Katechesiren, sondern ein leibhaftes Wortjähnen, da man den Mund zur Rechten und Linken auf und abwärts zieht und immer doch nichts als den jähnenden Fuhrmannslaut: ahi! oho! sagt. In eignen Worten muß man katechesiren, eigene Worte dem Katechesirten herauslocken, seine eigenste Worte, diese, diese allein bezeichnen seine eigenen Gedanken. Ihnen muß man folgen, an sie seine eigene Gedanken knüpfen, so lernt man lehrend, so lehrt man lernend. — Recht lernen und recht lehren — bestimmen also einander, wie entgegenge-

setzte Winkel. Durch fremden Fleiß kann jemand zwar gelehrt, lettré, aber nicht gebildet, cultivé, noch weniger savant werden im ächten Sinne des Worts. Eigne Bildung erlangt man unter der Hand und unter der Leitung eines rechtschaffenen Lehrers nur durch eignen Fleiß, durch eigne Bildung. Hiernach erklärt sich nun auch, was es heißt: nicht der Schule, sondern dem Leben lernen! Der Schule lernen — ist: alles das lernen, was man in ihr lernen kann und es schulmäßig, d. i. vest, bestimmt, recht lernen, dagegen einem Rips Raps, der von keiner Schule weiß, Vestigkeit, Bestimmtheit in seinen Arbeiten fehlt. Was heißt: dem Leben lernen? Offenbar, was nützlich im Leben ist, was angewandt werden kann, wodurch wir besser leben lernen. Da aber das Leben so viel und mancherlei bedarf, da der Anwendbarkeiten und Nutzbarkeiten so viele und gewiß nicht alle unmittelbar sind, indem eine Kenntniß auf die andere bauen und der andern forthelfen muß, so wäre es sehr thöricht, bei allem, was ich lerne, zu fragen: wozu kann ich's anwenden? Was wird mir's bringen oder helfen? Thor! übersiehst du dein Leben und weißt alle Umstände vorher, in die du kommen kannst? Weißt du, was in jedem Geschäfft, in jeder Minute brauchbar oder entbehrlich sey? — Also führt der Ausdruck: dem Leben lernen — darauf zurück,

daß man sich selbst in allen seinen Anlagen und Fertigkeiten, in Seelen- und Leibeskräften zu dem bilde, was Leben heißt, an sich, so weit es die Gelegenheit, Zeit, Umstände verstatten, nichts roh, nichts ungebildet lasse, sondern dahin arbeite, daß man ein ganz gesunder Mensch fürs Leben und für eine uns angenehme Wirksamkeit im Leben werde. — Wer vor lauter Fleiß in der Schule dumm wird, wer sich blödsinnig, hypochondrisch, schwach und krank studirt, wer Seelenkräfte bildet und den Körper vernachläßigt, gleich als ob er ein purer guter Geist wäre, wer eine Seelenkraft ohne die andere pflegt, wer für den Kopf studirt, ohne an's Herz zu denken und ein anderer, der immer nur in Empfindung schwimmen will, ohne sich mit kalter Kühnheit richtiger Begriffe zu befleißigen, wer mit allem tändelt und eine ernste, anhaltende Mühe, wie die Hölle, flieht, alle diese lernen nicht für's Leben, denn im Leben muß der ganze ungetheilte Mensch, der gesunde Mensch mit allen seinen Kräften und Gliedern, er muß mit Kopf und Herz, mit Gedanken, Willen und That nicht etwa nur im Spiel, sondern auch im höchsten Ernst, nicht nur wohlgefällig, sondern auch mächtig wirken, wer dies nicht kann, wer sich hiezu nicht frühe geübt hat, der hat nicht für's Leben gelernt. — Erwache Jugend! und lerne für's Leben! Die Zeit,

für welche du erwächsest und dich bereitest, braucht gewiß Lebensgelehrte Männer — d. i. Männer von richtigen Sinnen, von gesundem Augenmaß, von vester Hand in allerlei Künsten, von gesundem Ohr, recht zu hören und recht zu fassen, was gesagt wird und darauf recht zu antworten, also auch von reinem, gesundem Ausdruck. — Ihr Jünglinge! geht einem neuen Jahrhundert *) entgegen, in welches wir als Alte halb abgelebt eintreten, lernt dem neuen Jahrhundert, in ihm zu leben. — Endlich, da das Leben nicht nur Kenntnisse und Gedanken, sondern auch Willen, Triebe und That braucht und in diesen vor allem das Leben besteht, so wendet sich der Spruch: nicht der Schule, sondern dem Leben lernen! vorzüglich auf Bildung des Herzens und des Charakters. — Leben lernen heißt also: seinen Neigungen eine gute Richtung geben, seine Grundsätze reinigen, befestigen, stärken, seine Vorsätze läutern und tapfer begründen, nicht mit dem Kopf allein, sondern auch mit dem Herzen existiren gegen Eltern, Freunde, Lehrer, Mitschüler — sich Sitten erwerben, anständige, frohe Sitten, liebenswerth machend vor Gott und den Menschen!"

*) Die Rede wurde im Jahr 1800. gehalten.

Möchte Pestalozzi's Methode, die den Zweck hat, ihre Zöglinge zu diesem Ziele hinzuführen, mehr Freunde und kräftige Unterstützung finden, damit sie immer vollendeter werden und die Erziehung in der That begründen möge, die den Bedürfnissen der Zeit entspricht, ächte Religiosität und Sittlichkeit unter den Menschen wieder verbreitet und kraftvolle Nachkömmlinge bildet mit einem edlen, gefühlvollen Herzen! Möchten des Dichters Worte auch hier in Erfüllung gehen:

Mit dem Genius steht die Natur im ewigen Bunde,
Was der Eine verspricht, leistet die Andre gewiß!

Schiller.

Bayerische StaatsBibliothek

Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Autel, August Heinrich <<d'>>,

Prüfung des Werthes der Pestalozzischen Methode besonders in Hinsicht ihrer ihrer Erziehungs- und Unterrichts-Principien

Stuttgart 1810

Paed.th. 240

urn:nbn:de:bvb:12-bsb10932638-7